

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**“LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA
DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD:
PROPUESTAS Y RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD Y DE
EXCELENCIA”**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Antonio Martínez Tornay

Director

José Antonio García Fernández

Madrid, 2014

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DOE**



**Programa de Doctorado:
“Formación Inicial y Formación Permanente de los
Profesionales de la Educación e Innovación Educativa”.**

TESIS DOCTORAL:

**“LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO
PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD. PROPUESTAS Y RETOS
PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD Y DE
EXCELENCIA”**

**Dirigida por:
JOSÉ ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ**

**Presentada por:
ANTONIO MARTÍNEZ TORNAY**

Madrid 2013

“La meta principal de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que otras generaciones han hecho. Hombres que sean creativos, inventores y descubridores.

La segunda meta de la educación es la de formar mentes que sean críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”

(Jean Piaget)

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas, compañeros de profesión, de quiénes deseo dejar constancia en esta investigación al expresarles mi sincero agradecimiento.

También deseo expresar mi agradecimiento a mi familia pero, sobre todo, a mi mujer porque sin ella no habría terminado esta investigación. Muchas gracias por vuestro interés e ilusión, por vuestro empeño y fuerza y por vuestra ayuda y paciencia.

Y no sería justo cerrar este apartado de agradecimientos sin mi reconocimiento al profesor José Antonio García Fernández, por sus orientaciones, por su apoyo y, sobre todo, por su paciencia y tesón conmigo.

Madrid, Septiembre 2013

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	13
CAPÍTULO 1. UN NUEVO SISTEMA	15
1.1. EL POSTMODERNISMO	15
1.1.1. Las bases emergentes de la postmodernidad	15
1.2. HACIA LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO	22
1.2.1. De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento	22
1.2.2. Las sociedades del aprendizaje	27
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y ESCUELA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	33
2.1. LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA ANTE LOS CAMBIOS SOCIALES	35
2.1.1. La misión de la educación en el siglo XXI	35
2.1.2. Hacia una escuela abierta y flexible	41
2.2. IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM	44
2.2.1. El currículum en la sociedad actual	44
2.2.2. Currículum y valores globales	48
2.2.3. Más allá del currículum transversal: hacia una educación global	52
2.3. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA	55
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, DIVERSIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA	69
3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	71
3.1.1. De la exclusión escolar a la inclusión educativa	71
3.1.2. Principios reguladores de la Educación Especial	76
3.1.3. Evolución del concepto de Necesidades Educativas Especiales	86
3.1.4. Contribución a la Educación Especial por parte de la OMS	90
3.1.5. Perspectivas o enfoques educativos a la hora de atender a la diversidad del alumnado	91
3.1.6. La Atención a la Diversidad en la Normativa	93
3.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	97
3.2.1. Definir la inclusión	97
3.2.2. Una aproximación a la Educación intercultural	102
3.2.3. Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diversidad	106
3.2.3. La exclusión social. El Index for Inclusion	111
3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO	117

3.3.1.	Espacio Europeo de Educación Superior Bolonia	117
3.3.2.	Modelos teóricos de Formación del Profesorado	118
3.3.3.	Formación Permanente del Profesorado	127
SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN “LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD. PROPUESTAS Y RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD Y DE EXCELENCIA”		133
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO		135
4.1.	LA NECESIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN	135
4.2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	137
4.3.	OBJETIVO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN	140
4.4.	ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	141
4.4.1.	Enfoque metodológico	141
4.4.2.	Credibilidad y confiabilidad	148
4.4.3.	Triangulación y comparación	149
4.5.	DEFINICIÓN Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO	151
4.5.1.	Población participante y muestra	151
4.5.2.	Técnicas utilizadas para la recolección de la información. Técnica de recogida de datos	152
4.6.	PLAN DE TRABAJO	160
4.6.1.	Etapas	160
4.6.2.	Análisis de los Cuestionarios	165
4.6.3.	Conclusiones y discusiones del análisis de los Cuestionarios	206
4.6.4.	Análisis del Grupo Focal de Discusión	211
4.6.5.	Conclusiones y discusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión	231
4.6.6.	Discusión de los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión	234
4.6.7.	Análisis de Documentos. Planes de Estudio de Formación Inicial y Formación Permanente	249
4.6.8.	Conclusiones y discusiones del análisis de Documentos	288
4.6.9.	Discusión de los resultados aportados por los Cuestionarios y por el Grupo Focal de Discusión con los datos del análisis de los Documentos estudiados	333
4.6.10.	Conclusiones generales	350
4.7.	PROPUESTAS DE MEJORA Y RETOS	353
4.7.1.	Propuestas de mejora	353
4.7.2.	Retos	363
BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN		369
Referencias bibliográficas		369

Webgrafía (páginas web consultadas)	390
RESUMEN EN INGLÉS	391
ANEXOS (Tablas, Gráficas y Anexos)(en CD)	425
Tabla I. Características de la modernidad versus postmodernidad (López Ruíz, 2005)....	427
Anexo I. Informe UNESCO (2000) “Una brecha digital Uniforme”	428
Tabla II. Cuadro resumen del Paradigma presagio-producto.....	430
Tabla III. Cuadro resumen del Paradigma proceso-producto.....	431
Tabla IV. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el profesor	434
Tabla V. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el alumno	435
Tabla VI. Cuadro resumen del Paradigma mediacional integrador.....	436
Tabla VII. Cuadro resumen del paradigma ecológico	438
Tabla VIII. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla 2002).....	440
Tabla IX. Diferencias entre integración e inclusión (Parrilla, 2001).....	441
Anexo II. Carácter interactivo de las NEE (Wedell, 1989).....	442
Tabla X. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993).....	443
Anexo III. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM).....	444
Anexo IV. Diferencias entre Educación Intercultural y Educación Multicultural (Sales y García, 1997)	445
Anexo V. Modelos y programas de Educación Intercultural	446
Tabla XI. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993).....	450
Tabla XII. Ideas básicas de la perspectiva esencialista (adaptada por Echeita y Simón, 2007)	451
Tabla XIII. Ideas básicas de la perspectiva educativa o contextual (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)	453
Anexo VI. Index for inclusión.....	454
Anexo VII. Normativa sobre Formación Permanente del Profesorado	461
Anexo VIII. Entidades con convenio con el MEC	471
Anexo IX. Entidades con convenio con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid	474
Anexo X. Cuestionario	476
Anexo XI. Guía del Grupo Focal de Discusión.....	480
Anexo XII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UCM.....	482
Anexo XIII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAM	488
Anexo XIV. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAH	493

Anexo XV. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. URJC.	501
Anexo XVI. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UP Comillas	505
Anexo XVII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UCJC.	510
Anexo XVIII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAX.	517
Anexo XIX. Planes de estudios del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UFV	525
Anexo XX. Competencias a conseguir por el futuro maestro	533
Anexo XXI. Listado de actividades de Formación Permanente de AFOE	544
Anexo XXII. Listado de actividades de Formación Permanente de AMEI	546
Anexo XXIII. Listado de actividades de Formación Permanente de ICH	547
Anexo XXIV. Listado de actividades de Formación Permanente de ANPE	548
Anexo XXV. Listado de actividades de Formación Permanente de FUNDACIÓN ICSE	550
Anexo XXVI. Listado de actividades de Formación Permanente de ACADE	551
Anexo XXVII. Listado de actividades de Formación Permanente de la UNED	553
Anexo XXVIII. Listado de actividades de Formación Permanente de UGT FETE Enseñanza	555
Anexo XXIX. Convocatoria de Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros	557
Tabla XIV. Etapas del Plan de Trabajo	559
Gráfica I. Pregunta 1. Sexo de los participantes	561
Gráfica II. Pregunta 2. Edad de los participantes	562
Gráfica III. Pregunta 3. Años de experiencia docente.	563
Gráfica IV. Pregunta 4. Situación administrativa.	564
Gráfica V. Pregunta 5. Titulación académica.	565
Gráfica VI. Pregunta 6. Etapa en la que imparte docencia	566
Gráfica VII. Pregunta 7. Calidad de los centros educativos públicos.....	567
Gráfica VIII. Pregunta 8. Calidad educativa de los maestros de los centros educativos públicos	568
Gráfica IX. Pregunta 9. Ratio alumnado/aula	569
Gráfica X. Pregunta 10. Inclusión/exclusión.....	570
Gráfica XI. Pregunta 11. Necesidad de cambio de actitud y metodología del maestro/a ante la diversidad.....	571
Gráfica XII. Pregunta 12. Cualificación y competencia del profesorado para educar en y para la diversidad	572
Gráfica XIII. Pregunta 13. Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente.....	573

Gráfica XIV. Pregunta 14. Calidad de la Formación Inicial recibida.....	574
Gráfica XV. Pregunta 15. Calidad de los planes de estudio de la Formación Inicial de los Grados de Maestro	575
Gráfica XVI. Pregunta 16. Calidad del profesorado universitario que imparte el Título de Grado de Maestro.....	576
Gráfica XVII. Pregunta 17. Los Planes de Formación Inicial del Grado de Maestro potencian la cualificación y competencia de los maestros /as.....	577
Gráfica XVIII. Pregunta 18. Asignaturas que han echado en falta o con un mayor número de horas en la Formación Inicial.	578
Gráfica XIX. Pregunta 19. Necesidad de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios del Grado de Maestro	579
Gráfica XX. Pregunta 20. Calidad de la Formación Permanente recibida.....	580
Gráfica XXI. Pregunta 21. Actividades de Formación Permanente realizadas cada año ..	581
Gráfica XXII. Pregunta 22. Temáticas sobre las que se demanda Formación Permanente	582
Gráfica XXIII. Pregunta 23. Motivaciones que impulsan a los maestros/as a realizar actividades de Formación Permanente.....	583
Gráfica XXIV. Pregunta 24. Lugares donde se realizan las actividades de Formación Permanente	584
Gráfica XXV. Pregunta 25. Cuándo realizan las actividades de Formación Permanente ..	585
Gráfica XXVI. Pregunta 26. Quién debe impartir las actividades de Formación Permanente	586
Gráfica XXVII. Pregunta 27. Obligatoriedad/Voluntariedad de la Formación Permanente	587
Gráfica XXVIII. Pregunta 28. Maestros/as se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad	588
Gráfica XXIX. Pregunta 29. El Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente	589
Gráfica XXX. Pregunta 30. A qué se le debería dar más importancia en el actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros.....	590
Tabla XV. Síntesis de los datos del Cuestionario.....	591
Tabla XVI. Conclusiones del análisis de los Cuestionarios	596
Tabla XVII. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la pregunta 1.....	600
Tabla XVIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 1.	602
Tabla XIX. Cuadro comparativo de por qué se excluye y las propuestas de mejora	604
Tabla XX. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la Pregunta 2	607
Tabla XXI. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 2	609

Tabla XXII. Cuadro comparativo de las deficiencias de la Formación Inicial y Permanente y las propuestas de mejora.....	611
Tabla XXIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la Pregunta 3.	615
Tabla XXIV. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 3.	616
Tabla XXV. Cuadro comparativo de las deficiencias del actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros y las posibles propuestas de mejora	618
Tabla XXVI. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Pregunta 4	620
Tabla XXVII. Conclusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión	622
Tabla XXVIII. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión	625
Tabla XXIX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión	628
Tabla XXX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión	633
Tabla XXXI. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión	635
Tabla XXXII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013)	636
Tabla XXXIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-ESTE, 2012-2013).....	638
Tabla XXXIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-OESTE, 2012-2013).....	640
Tabla XXXV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-NORTE, 2012-2013).....	642
Tabla XXXVI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013)	644
Tabla XXXVII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (LAS ACACIAS, 2012-2013)	648
Tabla XXXVIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (AFOE)	649
Tabla XXXIX. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (AMEI)	650
Tabla XL. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ICH)	651
Tabla XLI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ANPE).....	652
Tabla XLII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (FUNDACIÓN ICSE).....	653
Tabla XLIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ACADE).....	654

Tabla XLIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UNED)	655
Tabla XLV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UGT-FETE)	656
Tabla XLVI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Complutense de Madrid	657
Tabla XLVII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Autónoma de Madrid	659
Tabla XLVIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alcalá.....	661
Tabla XLIX. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Rey Juan Carlos I.....	663
Tabla L. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Francisco de Vitoria.....	664
Tabla LI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Pontificia de Comillas	666
Tabla LII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alfonso X El Sabio	668
Tabla LIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Camilo José Cela.....	669
Tabla LIV. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Estudio de las 8 Universidades	671
Tabla LV. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Infantil	673
Tabla LVI. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Primaria	674
Tabla LVII. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Formación Permanente de las 14 Instituciones analizadas	675
Tabla LVIII. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de temáticas en los Planes de Estudio.....	678
Tabla LIX. Triangulación de datos. Notas de corte de los Planes de Estudio de Maestro	680
Tabla LX. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de cursos sobre las temáticas planteadas en los Planes de Formación Permanente.....	682
Tabla LXI. Triangulación de datos. Actividades formativas de Formación Permanente en Instituciones Públicas y Privadas.....	684
Tabla LXII. Triangulación de datos. Temáticas de la oferta formativa de Formación Permanente	687
Tabla LXIII. Triangulación de datos. Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	689
Tabla LXIV. Triangulación de datos. El reto de la diversidad.....	692
Tabla LXV. Propuestas de mejora	694
Anexo XXX. Temario actual para las Oposiciones de Maestro.....	703
Anexo XXXI. Borrador de propuestas de Temario para las Oposiciones de Maestro	706

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el mundo en general y España en particular, ha experimentado una profunda transformación en aspectos tan diversos como el económico, el social, el político, las comunicaciones, las relaciones familiares, la educación, entre otros muchos. Al mismo tiempo, la sociedad está viendo cómo importantes masas de grupos humanos se desplazan de unos lugares a otros, en busca de una mejor calidad de vida y de un mayor bienestar para sus hijos; haciéndose más diversa aún la sociedad actual, debido a las características, necesidades e intereses de cada grupo humano.

La escuela se ha visto afectada en este aspecto, en la diversidad. La llegada y aumento del alumnado diverso en las aulas nos tiene que ayudar a buscar un nuevo camino, un nuevo planteamiento educativo de una mayor complejidad que el que hasta ahora se contemplaba en el sistema educativo. La diversidad es producto de la gran heterogeneidad del alumnado que se concentra en nuestras aulas y que necesitan que les demos una respuesta adecuada, eficaz, eficiente, excelente y de calidad.

Esta diversidad presente en las aulas ha de provocar un toque de atención en todas las instituciones tanto nacionales como autonómicas y locales, ya sean de carácter educativo o social, para que dirijan sus actuaciones hacia una auténtica escuela inclusiva, donde la diversidad sea algo natural y no un problema.

Nosotros los educadores no podemos ni debemos permanecer impasibles ante esta situación. Al contrario tenemos un papel muy importante para potenciar una auténtica escuela inclusiva. Debemos fomentar la dignidad de todas y cada una de las personas diversas o no diversas porque nuestra obligación no consiste sólo en enseñar un conocimiento determinado sino que es luchar, por un lado,

contra cualquier tipo de exclusión y, por otro lado, luchar por la valoración y respeto de la diversidad o la diferencia como un derecho o valor primordial y significativo que debe regir nuestra vidas.

Por ello, como educador que soy, me planteé el reto de hacer esta investigación para detectar las carencias formativas (iniciales y permanentes) del profesorado para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva. Es sólo una pequeña investigación inicial para, en un futuro próximo, seguir reflexionando e investigando para hacer realidad este ambicioso objetivo.

En nuestras escuelas de hoy es necesaria una educación que origine cambios y transformaciones para construir la sociedad del mañana. Una educación en la que solo tiene cabida la inclusión. Es necesario una nueva escuela, una escuela para todos/as, donde todos/as estén incluidos. Una escuela para una nueva civilización, donde los niñas y los niños que acudan a esa escuela tengan garantizados sus derechos como alumnos/as, independiente de su diversidad o no diversidad. La diversidad nos enriquece a todas y cada una de las personas y hace que las sociedades sean más fuertes y duraderas, más armónicas y democráticas, más diferentes y enriquecedoras, más libres y justas, más humanas e inclusivas.

Ahora bien, aunque esto pueda sonar a utopía, no es ninguna utopía. Las escuelas inclusivas son las únicas que pueden lograr que se respeten las diferencias del ser humano como elemento de valor y como derecho humano. Sólo desde el reconocimiento de la diferencia, de la diversidad se producirá el progreso y la mejora, la calidad y la excelencia en cualquier ámbito de la vida y más en el ámbito educativo.

Probablemente, por desgracia, para muchos profesionales de la educación mis palabras estarán cargadas de utopía. Pero la utopía no puede morir. Si así fuese, tendríamos que admitir con Roa Bastos *“que sí la utopía muere, la raza humana estaría maldita para siempre”*. El concepto de utopía va unido a la idea de la construcción de un mundo mejor, siempre expresa un ideal de cambio hacia algo nuevo y mejor. Si se secan los manantiales utópicos, la vida de los seres humanos se transforma en un desierto donde sólo florecerían el conformismo, la apatía, la trivialidad, la monotonía, el oportunismo; en definitiva, la deshumanización humana. Hoy más que nunca hay que recordar las palabras de Oscar Wilde *“El mapa que no contenga el país de la utopía no merece una mirada”* (1985) o también recordar las palabras de France Anatole *“La utopía es el principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor”*.

Por lo tanto, una idea de una auténtica escuela inclusiva con criterios de calidad y excelencia para dar respuesta a la diversidad va a ser nuestra utopía porque es una utopía posible y real.

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. UN NUEVO SISTEMA

1.1. EL POSTMODERNISMO

1.1.1. Las bases emergentes de la postmodernidad

La postmodernidad se alza como una corriente crítica a la sociedad moderna que pone en cuestión sus principales razones de existencia y deja entrever sus grandes paradojas y problemas: guerras, hambre, desempleo, catástrofe ecológica, crecimiento desmesurado, racismo, xenofobia, exclusión social de la mujer y de las minorías étnicas, etc.

Hay que señalar que, como advierte Giddens (1993), no quiere decir que se haya superado por completo o se haya abandonado el viejo orden para poner en su lugar el nuevo. Puesto que la nueva realidad se construye sobre la anterior forma de configuración social, es decir la modernidad, que a su vez permanece, si bien alterada por las poderosas corrientes reformadoras. Giddens prefiere hablar mejor de *“alta modernidad”*.

Para Lyotard (1989), en cambio, siguiendo el sendero posestructuralista y crítico foucaultiano, la modernidad es un proyecto agotado. La postmodernidad se concibe como una abierta y completa oposición a la modernidad; supone una ruptura de la razón, la gran narrativa, para instaurar en su lugar otras posibles y diversas razones o narrativas.

En definitiva, la postmodernidad representa una filosofía deconstruccionista o postestructuralista y una sociología crítica que pretende desvelar los entresijos del lenguaje y del poder que mantienen de forma soterrada aún en nuestros días las líneas maestras de la modernidad. Intenta hacernos ver que la forma de hacer

ciencia, crear cultura o ejercer política no tiene porque ser unívocas sino que, por el contrario, pueden y deben ser diversas.

Las crisis se presentan por doquier y sin cesar en todos los ámbitos del sistema – político, económico, laboral, ambiental, cultural, educativo -, por lo que el trabajo a realizar requiere un esfuerzo comprometido y conjunto de todos los grupos y estratos sociales. Una nueva sociedad está naciendo pero hay que reconstruirla entre cada uno de los ciudadanos del siglo XXI, por medio de la paciente reflexión, del diálogo abierto y sostenido y de la actuación en colaboración.

Por tanto, es posible considerar con Harvey (1989) que la postmodernidad surge a principios de la década de los setenta y se extiende hasta nuestros días. Este reciente período se refiere pues a la construcción de un nuevo orden mundial dentro del capitalismo avanzado.

Las sociedades modernas han fundamentado su desarrollo en una racionalidad instrumental de carácter técnico. Pero, como afirman Habermas (1984) y Schön (1983), es necesario y urgente en esta época postindustrial considerar también el valor tanto de la racionalidad o epistemología de la práctica como de la racionalidad crítica. La razón objetiva constituyó el principal fundamento para el avance de las ciencias, en especial las experimentales, lo que a su vez permitió la amplia revolución tecnológica. El denominado método científico era el procedimiento que había que aplicar en todas las áreas del saber para llegar a generar un conocimiento objetivo, neutral y universal.

Sin embargo, como ha puesto claramente de manifiesto Schön (1987), este tipo de conocimiento científico-técnico es insuficiente para resolver todos los problemas que diferentes tipos de profesionales pueden encontrarse en la práctica. El saber universal pierde de vista tanto las riquezas e incertidumbres de los diversos contextos, como el saber que cada profesional ha construido a partir

de su propia experiencia. En distintos ámbitos de actuación surgen problemas más o menos complejos que son irresolubles mediante una intervención dirigida exclusiva y linealmente por un conocimiento técnico. Es necesario también activar y poner en práctica un “*conocimiento en acción*” que se deriva del arte y pericia que cada profesional posee.

En concreto, parece que el modo más pionero de crear nuevos saberes sistemáticos en la sociedad del conocimiento es a partir de un enfoque transdisciplinar que da lugar a nuevas ciencias que rompen las clásicas fronteras entre las disciplinas, tales como: la neurociencia, los estudios globales, culturales, ambientales y ecológicos, la nanotecnología, etc.

Ya hace algunos años que McLuhan vaticinaba la construcción a estas alturas de un mundo más complejo e interrelacionado que denominaba metafóricamente con el término “*aldea global*”.

Con un propósito similar, para destacar el valor preponderante de la interconexión aún mayor existente en nuestro entorno mundial, Castells (1998) ha acuñado la noción de sociedad-red. Es decir, en la actualidad los individuos nos encontramos y nos relacionamos dentro del marco de una tupida red de intercambios socio-comunicativos y de bienes y servicios materiales y culturales. La mayoría de las identidades individuales y colectivas emergentes en nuestra época no se ubican en un lugar concreto enclavado en un país determinado, sino que más bien se autoperciben como “*ciudadanos del mundo*”.

Al respecto, Delanty (2005) ha definido la ciudadanía cosmopolita o postnacional, como un nuevo modo de ciudadanía “*desterritorializada y fragmentada dentro de discursos separados sobre derechos, participación, responsabilidad e identidad*”. Según su análisis, este reciente nacimiento se debe a la confluencia de un conjunto de factores determinantes de la era global reflejados en nuevas expresiones con relación a diversas cuestiones, tales como:

identidad cultural, vínculos cívicos, derechos humanos, innovaciones tecnológicas, sustentabilidad ecológica, movimientos migratorios, multiculturalismo, movilización política e integración transnacional.

Desde esta perspectiva actual y global, y siguiendo a Echeverría (1999), podemos considerar que se está creando una nueva sociedad en el “*tercer entorno*”, es lo que denomina Telépolis. El tercer entorno está constituido por el ciberespacio por lo que representa “*una ciudad a distancia*”, mantenida a través de redes telemáticas.

Así, junto a la expansión del sector terciario o de servicios como importante elemento en el capitalismo tardío, aparece la actual explosión del denominado sector cuaternario. En una sociedad basada en el conocimiento, la información es una materia prima fundamental. Como afirma Rifkin (2000), en estos momentos está perdiendo peso específico el mercado tradicional de productos industriales, al tiempo que está cobrando especial valor el capitalismo cultural. Dentro de esta nueva ola, la economía de la experiencia reemplaza al comercio habitual. Lo que se produce o vende ya no son bienes materiales sino bienes culturales o experienciales.

El modelo fordista está en clara decadencia y deja paso a un modelo más flexible de producción: el toyotista. Esto implica evolucionar desde un modelo jerárquico y piramidal hacia un modelo más horizontal que tiene en cuenta ahora el conocimiento, la experiencia e incluso, a veces, los sentimientos de los trabajadores. Este modo flexible de producción industrial para un consumo diversificado requiere, como destaca Tedesco (1995: 19), “*una distribución diferente de la inteligencia*” en el seno de las organizaciones. El descubrimiento del factor humano en su totalidad dentro de la empresa, se extiende incluso al ámbito afectivo. Al destacar esta variable, Goleman (1996) ha acuñado el término de inteligencia emocional para indicar la urgencia de contemplar dentro de las empresas el valor de los sentimientos y afectos de las personas que trabajan en su seno.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación brindan la oportunidad de instaurar una organización más reticular. Según Castells (1994: 42): *“nuestras sociedades están fundamentalmente compuestas por flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones”*. Estos flujos no pueden ser reducidos exclusivamente a la información aunque esta sea uno de los rasgos principales de la sociedad postindustrial.

Resulta evidente que esta nueva forma de estructuración de la sociedad sobrepasa las fronteras tradicionales del Estado-nación. Cuando las redes telemáticas traspasan las barreras espacio-temporales esta visión unitaria de cada país independiente empieza a desgajarse. Es más, al menos en las más altas instancias del poder, se observa una integración transnacional que trata de construir nuevas entidades supranacionales de carácter político (Tedesco, 1995).

La globalización de la economía debilita el Estado de Bienestar y, como advierten Martín y Schumann (1998), pone en cuestión su existencia relativamente breve.

En las sociedades postindustriales la estructura familiar tradicional está sufriendo una profunda crisis. La pérdida de solidez de sus funciones originales está ocasionando una desmembración del seno familiar. Los divorcios o separaciones entre las parejas surgen por doquier. La incorporación de la mujer al mundo laboral también provoca mutaciones considerables. La ausencia de referentes morales nítidos para la educación de los hijos, a causa de la fragmentada cultura que impone la postmodernidad. Según Tedesco (1995: 99) está teniendo lugar la secundarización de la socialización primaria que:

“Se expresa fundamentalmente a través del ingreso cada vez más temprano en instituciones escolares, y del menor tiempo pasado con los adultos más significativos (padres y madres), reemplazados por otros adultos más distantes y neutrales afectivamente o por el contacto con los medios de comunicación”.

Estos innumerables cambios que caracterizan la condición postmoderna van a afectar inevitablemente a la desfasada institución escolar. La antigua escuela fabril ya no se ajusta a las líneas maestras de la sociedad del conocimiento. Pero existe un histórico obstáculo: los ritmos de cambio del entorno social siempre han sido mucho más rápidos que los ritmos de mejora de la escuela. Hoy día, parece que esta nuclear discrepancia aumenta conforme se acelera la velocidad de las múltiples transformaciones sociales.

Según pone de manifiesto Hargreaves (1996: 50): *“A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente”*. No han sido pocos los avances que se han experimentado en el último siglo, sobre todo en el campo científico y tecnológico, aunque han sido menos las innovaciones que se han introducido en el ámbito escolar. Mientras la sociedad avanza a la velocidad de los aviones supersónicos, la escuela marcha al ritmo de los vehículos de tracción animal. Por lo tanto, la escuela debe renovarse y, a la vez, reinventarse.

Uno de los grandes cambios que tiene que afrontar con carácter urgente la escuela es la introducción y uso sistemático de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Estas nuevas herramientas abren un gran abanico de posibilidades y recursos didácticos que pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación escolar. Desde otra perspectiva, estas nuevas redes telemáticas también pueden competir con la institución educativa tradicional, en tanto que permiten la configuración de múltiples espacios formativos fuera de la escuela. Aparecen así recientes instrumentos didácticos como la teleenseñanza y la teleformación que brindan la oportunidad de construir en el ciberespacio aulas virtuales (Duart y Sangrá, 2000; Marcelo, 2000 b). Este nuevo entorno didáctico posibilita la formación a distancia en distintas materias curriculares pertenecientes a diferentes niveles educativos.

Por último, de forma resumida presentamos los rasgos que definen a la sociedad postmoderna en contraste con las bases de la modernidad.

	MODERNIDAD Sociedad industrial	POSTMODERNIDAD Sociedad de la información
ORIGEN	Ilustración (finales s.XIX)	Los noventa (principio de los 70)
RAZÓN: EPISTEME:	Instrumental (Racionalización) Ciencia objetiva	Práctica y crítica Incertidumbre, complejidad
PERTENENCIA:	Ciudad	Aldea global: Sociedad red, Cultural local
ECONOMÍA: MODELO PRODUCCIÓN:	Sector secundario (Industrial) Fordista, en cadena	Sector terciario y cuaternario Flexible, Calidad total, Globalización
PRODUCTO CONSUMO:	Bienes de consumo En masa, Material	Información Diversificado, Cultural
POLÍTICA: ORGANIZACIÓN POLÍTICA: DIRECCIÓN POLÍTICA:	Capitalismo/Socialismo Estado/Nación Centralización	Capitalismo/Neoliberalismo Transnacional/Neonacional Descentralización
ORGANIZACIÓN SOCIAL: PROTECCIÓN SOCIAL: NÚCLEO SOCIAL: PERSONA: EDUCACIÓN:	Burocrática, Institucional Estado del Bienestar - Familia Alienada, Deshumanizada Escuela fabril	Flexible, Redes ¿Sociedad de riesgo? Individuo - Individual Escuela total Teleenseñanza, Teleformación

Tabla I. Características de la modernidad versus postmodernidad (López Ruíz, 2005).

1.2. HACIA LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO

1.2.1. De la sociedad de la información a las sociedades del conocimiento

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la *“capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación”*. Tal como la UNESCO puso de relieve en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI), la noción de sociedades del conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información. En otras palabras, la sociedad mundial de la información sólo cobra sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad *“ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste”*. La UNESCO estima que la edificación de las sociedades del conocimiento es la que *“abre camino a la humanización del proceso de mundialización”*.

En las sociedades del conocimiento emergentes, no cabe contentarse con proponer algunas reformas para reducir la desigualdad de acceso a la sociedad mundial de la información y luchar contra las disparidades económicas y educativas subyacentes. Es necesario también que en sus principios constitutivos figuren, en primer plano, la salvaguarda y promoción de los derechos y libertades proclamados por los instrumentos internacionales universales relativos a los derechos humanos, entre los que figuran en primer lugar la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y los dos Pactos de 1966: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En efecto, el conocimiento y la educación constituyen las garantías más sólidas de los derechos.

Los derechos y libertades fundamentales son y serán un elemento esencial de las sociedades del conocimiento. Tal como la UNESCO ha reiterado durante los preparativos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, *“la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para edificar sociedades del conocimiento debe orientarse hacia el desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste”*.

Entre todos los derechos fundamentales, es necesario poner de relieve la importancia especial que reviste la libertad de expresión, *“postulado fundamental en el que descansan las sociedades del conocimiento”*. En la resolución 59 (1), adoptada en 1946 en el primer periodo de sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se dice que *“la libertad de expresión es un derecho humano fundamental y piedra toque de todas las libertades a las cuales están consagradas las Naciones Unidas”*. Este principio se proclama también en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en estos términos: *“Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión. Este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión”*.

Además, este derecho está garantizado por un tratado, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, cuyo artículo 19 está redactado en términos casi análogos.

Si se respetan plenamente, la libertad de expresión y la libertad de investigación científica y de creación permiten construir auténticas sociedades del conocimiento gracias al desarrollo de una sociedad mundial de la información.

Según Internet World Stats, en el 2010, de los 1966 millones de internautas conectados, casi el 63% vive en los países industrializados, donde reside el 15% de la población mundial. Mientras que Europa y Estados Unidos suman 501 millones de usuarios, en todo el continente africano la cifra desciende a 110

millones, y estas diferencias se manifiestan asimismo entre hombres y mujeres, ciudad o campo, edades, estatus sociales, paralelamente a las "brechas" de siempre: el acceso a la sanidad, a la educación, la mortalidad infantil, el hambre, la pobreza. Y Según datos de 2006 de la Unión Internacional de Telecomunicaciones muestran que mientras el 58.6% de los habitantes de los países desarrollados tienen acceso a Internet, en los países en vías de desarrollo apenas el 10.2% de los habitantes tiene acceso a esta tecnología.

Se suele hablar de sociedad *mundial* de la información y de "*red extendida por todo el mundo*", pero en realidad sólo un 10% de las conexiones con Internet del planeta provienen del 82% de la población mundial. Esta "*brecha digital*" es ante todo un problema de acceso a las infraestructuras.

La exclusión de la información no sólo es una cuestión de acceso y conexión, sino también de contenidos. Tiene que ver tanto con la *brecha digital* como con la *brecha cognitiva*, y guarda relación con los obstáculos educativos, culturales y lingüísticos que hacen de Internet un objeto extraño e inaccesible para las poblaciones que han quedado confinadas en los márgenes de la mundialización (véase en Anexo I. Informe UNESCO, 2000 "La brecha digital uniforme").

Reducir la brecha digital es un objetivo prioritario si queremos que las nuevas tecnologías contribuyan al desarrollo y propicien el surgimiento de auténticas "*sociedades del conocimiento*". El desarrollo en el ámbito de la información no descansa exclusivamente en mecanismos económicos, sino que obedece en gran parte a decisiones políticas. La reducción de la brecha digital constituye un desafío de tal envergadura que los gobiernos no podrán afrontarlo solos. Será necesaria una estrecha cooperación entre los poderes públicos, las organizaciones internacionales, el sector privado, el sector asociativo y la sociedad civil. A este respecto, el G-8, que agrupa a los países más industrializados del mundo, adoptó en la Cumbre de Génova en julio de 2001 un plan de acción preparado por un grupo de expertos internacionales (la Dot.Force),

en el que se precisa la función de las nuevas tecnologías en las estrategias de desarrollo y su contribución a la lucha contra la pobreza. Por su parte, las Naciones Unidas crearon en noviembre de 2001 el Grupo de Tareas sobre la Tecnología de la Información y las Comunicaciones (UN ICT Task Force), en cuya composición se tuvo en cuenta la preocupación de asociar a todas las partes interesadas a la reflexión y definición de estrategias de acción. Los medios económicos y de negocios han adoptado iniciativas análogas en estos últimos años, por ejemplo la Iniciativa Mundial contra la Brecha Digital (*Global Digital Divide Initiative*), adoptada en el Foro Económico Mundial de Davos, en la que participan varias empresas importantes del sector privado. Otro ejemplo es la Iniciativa sobre las Posibilidades Digitales (*Digital Opportunity Initiative*) en la que cooperan el PNUD, la Fundación Markle en representación de la sociedad civil y la empresa Accenture en representación del sector privado.

Fue durante los preparativos de la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información cuando hizo su aparición el principio de *solidaridad digital*, que supone que los Estados y otros protagonistas de la sociedad de la información adopten medidas concretas para reducir las desigualdades en el acceso a las nuevas tecnologías. Además de la idea de un fondo de solidaridad digital –formulada por Abdulaye Wade, Presidente de Senegal, y creado oficialmente el 14 de marzo de 2005 en Ginebra–, se han sugerido otras soluciones, por ejemplo, la creación de asociaciones o hermanamientos entre colectividades territoriales o municipios de los países ricos y pobres.

No tiene sentido referirse al advenimiento de una sociedad mundial de la información si ésta no se basa en el principio de la libertad de expresión. Sin libertad de expresión, no hay sociedad de la información. La libertad de expresión es, por lo tanto, la que garantiza la posibilidad y la perdurabilidad de auténticas sociedades del conocimiento. La libertad de expresión garantiza también a todos el acceso a contenidos diversificados y tan fiables cómo sean posibles.

Si bien es verdad que en la sociedad mundial de la información en ciernes reviste gran importancia el principio de la libertad de expresión, en las sociedades del conocimiento emergentes habrá que hacer hincapié en un aspecto particular de este principio fundamental, a saber: la libertad de información, definida como el derecho a acceder a datos en posesión de los poderes públicos y obtener una información periódica sobre las iniciativas que éstos adoptan.

Ahora bien, se ha comprobado que la libertad de expresión podía en algunos casos entrar en conflicto con otros derechos o principios universalmente proclamados. En los Estados democráticos basados en el imperio de la ley, hay dos concepciones a este respecto: la primera es la que corresponde a la primera enmienda de la Constitución de los Estados Unidos, y la segunda es la que se refleja en el artículo 10 del Convenio Europeo de Derechos Humanos. La primera enmienda de la Constitución de los Estados Unidos hace de la libertad de expresión el principio mismo de la democracia: sin libertad de expresión, ninguna sociedad puede proclamarse libre. La concepción del artículo 10 del Convenio Europeo de Derechos Humanos es bastante diferente. No puede haber libertad –y por consiguiente libertad de expresión– sin que exista una responsabilidad correlativa. Por eso, el Convenio justifica algunas restricciones legítimas y deseables cuando algunos contenidos son perjudiciales. Estos dos enfoques posibles del conflicto entre la libertad de expresión y otros derechos explican las dificultades que surgen a la hora de aplicar la concepción europea –que supone una determinada forma de reglamentación– a un vector de la libertad de expresión como Internet, cuyo principio se inspira en la concepción americana.

En la actualidad, nos encontramos con numerosos ejemplos, a escala mundial, de limitación de la “libertad de expresión”, por ejemplo: el caso de “Wikileaks”, filtración hecha por el soldado Bradley Manning; el caso “Snowden”, revelaciones sobre el servicio de espionaje; o el caso “Falciani”, revelaciones de secretos bancarios, entre otros.

La conjunción entre el proceso de mundialización, que unifica los mercados mundiales, y las mutaciones tecnológicas, que disminuyen el costo de las comunicaciones y facilitan la multiplicación de la velocidad y el volumen de información transmitido, ha desembocado en la aparición de lo que se viene llamando –después de los trabajos de Manuel Castells– “*sociedades en redes*”.

Entramos en una era en la que para existir, sobrevivir y no quedar al margen, es necesario comunicar cada vez más, y sobre todo cada vez más deprisa. La interactividad es otra característica de estos nuevos soportes del conocimiento.

La revolución digital ha permitido la aparición de una nueva escala de comercialización de lo inmaterial. Es cierto que la utilización abusiva de los sistemas *peer to peer* y las descargas piratas de música o películas en Internet son plagas que ponen seriamente en peligro la viabilidad económica de la creación de contenidos digitalizables. Si es impensable una sociedad del conocimiento que no esté basada en la libre circulación de los conocimientos, tampoco cabe pensar en una sociedad exclusivamente basada en una cultura de la gratuidad, porque no hay sociedad sin actividad económica.

Una de las claves del éxito de las nuevas tecnologías es su *ergonomía*. En efecto, las nociones de comodidad y facilidad de utilización son elementos fundamentales en la concepción de los programas que integran las tecnologías de la información.

1.2.2. Las sociedades del aprendizaje

Desde los trabajos realizados por Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974), la expresión “*sociedad del aprendizaje*” (*learning society*) se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está

confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo).

En un mundo cada vez más complejo en el que todo individuo puede verse obligado a ejercer varias profesiones en el transcurso de su existencia, es indispensable seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Al tiempo que se arraigaba la noción de sociedad del aprendizaje, Peter Drucker (1969) diagnosticó la aparición de una sociedad del conocimiento en la que lo más importante es “aprender a aprender”.

En 1996, en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se destacaba hasta qué punto las nuevas tecnologías de la información pueden contribuir a una actualización permanente de las competencias personales y profesionales. En un momento en que las mutaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos y cobran una importancia creciente el “aprender haciendo” y la capacidad para innovar, la dinámica cognitiva de nuestras sociedades se ha convertido en una cuestión crucial. El modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores y ha penetrado en todos los poros de la vida económica y social. Hoy en día se admite cada vez más la necesidad de reforzar la dimensión educativa – o “de aprendizaje” – de cualquier organización, sea o no de carácter comercial.

Si la transmisión y difusión de los conocimientos cobran tanta importancia en las nacientes sociedades del conocimiento, esto se debe a que no sólo se está acelerando la producción de nuevos conocimientos, sino que además el conjunto de la sociedad se interesa cada vez más por ellos. Los conocimientos, las técnicas y las instituciones corren cada vez más el riesgo de que se los tache de obsoletos.

Los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos. Nuestras sociedades estarán plenamente inmersas en la asimilación de una oleada continua de nuevos conocimientos. Ya no se tratará de poseer una formación para desempeñar una actividad específica que corre el riesgo de volverse rápidamente obsoleta a causa del progreso científico y tecnológico. En las sociedades de la innovación, la demanda de conocimientos estará en relación con las necesidades constantes de reciclaje. La cultura de la innovación impondrá que en el futuro los títulos académicos lleven una fecha de caducidad, a fin de contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias.

La gran novedad del mundo contemporáneo, tal y como comentábamos en el apartado anterior, es la valorización sin precedentes de todo lo que cambia y es novedoso. La transformación prevalece simbólicamente sobre la permanencia, y la ruptura sobre la continuidad.

Por lo tanto, es conveniente fomentar en los distintos ámbitos del conocimiento la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos muy definido. Aprender a aprender significa aprender a reflexionar, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. Estos son los pilares en los que deben descansar las sociedades del conocimiento.

Las sociedades del aprendizaje tienen que permitir a todos estar al día. Esto supone, por consiguiente, una reflexión profunda sobre la evaluación de los conocimientos, tanto de los educandos – escolares, estudiantes, trabajadores en formación, postgraduados, etc. – como de los docentes e investigadores.

Para que las sociedades del aprendizaje se desarrollen, es necesaria una cultura del aprendizaje que valore al docente tanto como al estudiante y

generalice este tipo de relación más allá del marco educativo. Las redes formadas por comunidades profesionales son un buen ejemplo de esto, especialmente por su utilización prolífica de Internet.

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN Y ESCUELA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

2.1. LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA ANTE LOS CAMBIOS SOCIALES

2.1.1. La misión de la educación en el siglo XXI

Los diferentes estudios internacionales sobre el ámbito educativo que se han realizado en los últimos años vienen a coincidir en un planteamiento común: la perentoria necesidad de adaptar los sistemas educativos de cada país a las profundas transformaciones que están teniendo lugar en nuestro contexto social.

En primer lugar, las referidas alteraciones en el núcleo familiar afectan considerablemente al tradicional proceso de socialización primaria. Los niños cada vez se incorporan a edades más tempranas al sistema educativo conforme ha ido adquiriendo creciente importancia la Educación Infantil y los progenitores cada vez disponen de menos tiempo para educar a sus hijos, sobre todo como consecuencia de la incorporación de la mujer al mundo laboral. Hemos visto como la socialización secundaria era una de las funciones básicas de la escuela tradicional, como complemento a la socialización primaria que se llevaba a cabo en cada núcleo familiar. Pero, la familia tradicional también está sometida a una profunda metamorfosis que atenúa su potencial socializador. Esta problemática está planteando a la institución escolar demandas de tipo emotivo. Como plantea Tedesco (1995: 125):

“Este modelo ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel, porque la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete el conjunto de la personalidad y no sólo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención más personalizada. La disociación entre desarrollo integral de la personalidad y competencias técnicas para el trabajo impuestas por el modelo fordista de producción está desapareciendo, así como los criterios clásicos de representación y de participación ciudadana”.

En segundo lugar, la insuficiente respuesta de la institución escolar a la gran cantidad de demandas que se le plantean desde el conjunto de la sociedad, hace que los ambientes de educación no formal no dejen de proliferar de forma considerable. Las escuelas paralelas aumentan cada día dentro de un entramado que no para de diversificarse. La educación escolar abre paso a innumerables modos de formación que adquieren una posición importante dentro de la sociedad del conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están propiciando la ampliación y el acceso rápido a estos nuevos contextos de formación que permanecen al margen del sistema educativo.

Por último, para adecuarse a este emergente entorno social, tal y como hemos redactado en el capítulo anterior, es también conveniente reconsiderar las conexiones vigentes entre las distintas etapas del propio sistema educativo. Esta renovación tiene que construir puentes más sólidos y un trasvase mutuo y permanente entre la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Formación Profesional, la Educación Secundaria y la Educación Superior. En conjunto, se trata de crear un sistema educativo más flexible que posibilite itinerarios formativos más adaptados a las características, capacidades, necesidades y expectativas del alumnado que cursa cada etapa. Como sostiene Delors (1996: 129): *“habrá que replantear y vincular entre sí las distintas secuencias de la educación, ordenarlas de otro modo, disponer transiciones y diversificar las trayectorias escolares”*.

Es necesario indicar que la tarea consistente en definir las misiones de la escuela en un futuro próximo es ciertamente compleja e incluso puede resultar contradictoria.

Desde una perspectiva general, los sistemas educativos formales en las sociedades postmodernas debieran tratar de cubrir a lo largo de las distintas etapas que lo componen una serie de fines. Son un conjunto de grandes metas educativas que deberían orientar los presupuestos básicos de actuación en los

diferentes niveles de enseñanza y que indican, por tanto, la dirección pedagógica hacia la que ha de virar la brújula educativa en nuestro inestable entorno global.

- a) Formar a personas críticas: futuros ciudadanos responsables. En una época donde la ideología del pensamiento único, como advierte Imbernón (1999), trata de filtrarse dentro de los contextos de la educación institucionalizada, el alumnado tiene que ser capaz de analizar y valorar de forma crítica la realidad en la que nos ha tocado vivir. Esto supone, siguiendo a Freire (1997), que las personas han de tomar conciencia y reflexionar sobre su particular situación y ubicación en el conjunto de la sociedad.

- b) Educar íntegra y holísticamente a la persona. Desde los planteamientos pedagógicos renovadores difundidos en el pasado por el Movimiento de la Escuela Nueva que postulaba la educación integral del niño en todas sus facetas, esa finalidad no ha dejado de adquirir una posición central. Hoy más que nunca es necesario que la enseñanza no se convierta en un mero proceso instructivo, sino que se oriente a la formación de la personalidad en todas sus dimensiones posibles: cognitiva, afectiva, psicomotora, comunicativa y social. La escuela no puede limitarse a transmitir contenidos académicos sino que ha de preocuparse además por la construcción global del educando.

Delors (1996) señala que los cuatro pilares de la educación del mañana son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En contraposición a una concepción monolítica, unidimensional y estática de la inteligencia humana, autores como Sternberg o Gardner abogan por una visión pluriforme, multidimensional y dinámica, una perspectiva poliédrica, que sostiene que no hay una única inteligencia sino varias. Por tanto, los contenidos han de diversificarse, los métodos han de renovarse y la evaluación tiene que modificarse; esto es, el currículum en su totalidad tiene que cambiar y responder a esta nueva y enriquecida visión de la inteligencia.

- c) Favorecer el desarrollo de un pensamiento sistémico-complejo. El desarrollo del pensamiento sistémico en los estudiantes resulta ser esencial, siguiendo a Morín (1995), para conseguir una comprensión más interrelacionada y profunda de esta aldea global que habitamos. Los estudiantes deben ser capaces de

percibir en el entramado de la realidad, los diferentes sistemas que lo conforman y las interacciones que se establecen de modo permanente entre los mismos. Esta perspectiva comprensiva y holística permite comprender tanto lo que perdura como lo que se transforma. El currículum del siglo XXI tiene que enseñar a los educandos a interpretar y conocer la realidad en términos de subsistemas en interacción y en creciente grado de complejidad.

- d) Intervenir en la sociedad para participar en su deseable mejora. No basta con comprender holísticamente nuestro entorno, asimismo es conveniente implicarse en su planeada transformación. No solo es necesario impulsar en el alumnado el fortalecimiento de un razonamiento lógico, formal o abstracto, también es conveniente motivar su participación activa en los asuntos de la colectividad. La intervención en la mejora de la realidad es una cuestión primordial que nos atañe a todos. Cada persona tiene algo que aportar, aunque únicamente sea su pequeño grano de arena. Como afirma Freire (1994: 86): *“La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los materiales que la vida les ofrece, los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la posibilidad que implica necesariamente la libertad”*. Lo más importante es que la educación, como declara la Comunidad Europea (1997: 12): *“presente el mundo no como una construcción completada, sino como algo que tiene que ser construido”*.

e) Aprender a aprender durante toda la vida. La incesante renovación de los conocimientos en todos los campos y la aparición de las redes telemáticas permiten a los individuos actualizar sus saberes y experiencias de forma constante. La necesidad de formarse y reciclarse ya no es reducible a un intervalo determinado, sino que abarca toda la vida. Y a medida que el peso específico de la educación en nuestra sociedad se sitúa en el centro de gravedad, el principio del aprendizaje permanente reaparece con más fuerza y nitidez que nunca. Así lo expone Delors (1996: 112): *“La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano, sino una realidad que tiende cada vez más a materializarse en el ámbito complejo de la educación, caracterizado por un conjunto de mutaciones que hacen esta opción cada vez más necesaria. Para organizar este proceso hay que dejar de considerar que las diversas formas de enseñanza y aprendizaje son independientes y, en cierta manera, imbricadas, si no concurrentes y, en cambio,*

tratar de realzar el carácter complementario de los ámbitos y los períodos de la educación”.

f) Adquirir un bagaje cultural para integrarse de forma creativa en el entorno.

Las instituciones educativas constituyen un espacio privilegiado para llegar a convertirse en auténticos focos de difusión y reconstrucción de las diversas culturas que coexisten dentro de un determinado contexto social. Es este cúmulo de conocimientos, aptitudes, ideas y experiencias el que va a permitir a los futuros ciudadanos incorporarse de forma activa a la sociedad global. En palabras de Bruner (1997: 10): *“el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones”.*

g) Preparar para responder a los retos de la sociedad de la información y del conocimiento.

La aparición de la sociedad de la información comporta claras implicaciones para los fines de la educación. Hoy más que nunca, el sistema educativo en su conjunto, desde los niveles iniciales hasta las etapas superiores, debe preparar a los estudiantes para la selección, análisis y tratamiento de la extensa variedad de información disponible. No basta con acceder a la información; lo verdaderamente importante es ser capaces de transformarla en conocimiento útil y valioso (Bereiter y Scardamalia, 1998). La escuela del futuro no puede permitirse el lujo de dejar a un lado esta esencial misión, puesto que será uno de los bienes más preciados en la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, la consecución de estos grandes fines plantea también nuevos desafíos para la institución escolar.

- Abandonar la posición de retaguardia y adoptar la perspectiva del aprendizaje organizativo. La escuela debe impregnarse de una vez por todas de la cultura de la innovación que prevalece en los entornos postindustriales. Como mínimo, la institución escolar debería avanzar de modo paralelo a las transformaciones que se están provocando en otras organizaciones colectivas. O, yendo más allá, el sistema educativo en un

futuro cercano está abocado más que nunca a convertirse en uno de los principales motores del cambio al menos en los planos científico, tecnológico, económico y cultural. Si la innovación y el cambio son constituyentes esenciales de las sociedades postmodernas, la escuela no tiene más remedio que transformarse en una institución de aprendizaje continuado. (López Ruiz, 2000; Luque y López Ruiz, 2000).

- Aproximar la escuela a la vida. Uno de los procedimientos más oportunos para lograr aproximar la institución escolar a la vida cotidiana del alumnado, es integrar y trabajar desde el currículum las acuciantes y actuales problemáticas que estremecen a la humanidad en esta época de transiciones. La deseable incorporación de estas problemáticas relevantes para el alumnado al currículum escolar plantea la diversificación de los recursos didácticos tradicionales. Acercar la escuela a la vida también es insertarla dentro de la sociedad del conocimiento.
- Educar en valores alternativos. Cada vez resulta más patente que nuestro contexto social contemporáneo está sufriendo una profunda crisis de valores. Frente a la cooperación y la colaboración se impone la ideología y la cultura del individualismo. En oposición a la búsqueda auténtica del saber surge la cultura de la meritocracia. La sociedad se tecnifica al mismo tiempo que se deshumaniza. La escuela y otras agencias educativas son las únicas que pueden contribuir al restablecimiento de las bases éticas que regulen los intercambios entre los individuos pertenecientes a distintos grupos o culturas en el marco de una sociedad plural.
- Formación del profesorado en redes de centros. Los docentes se perfeccionan a medida que renuevan sus enfoques didácticos y sus métodos de enseñanza, por lo que este movimiento tiene lugar en paralelo al reconocimiento de la necesidad de poner en marcha igualmente un desarrollo curricular centrado en la escuela. Si bien en la actual sociedad de la información, habría que caminar hacia una ruptura de los límites del centro al ir creando redes de escuelas que se apoyan mutuamente, que gracias a las nuevas tecnologías ni siquiera tienen que situarse dentro de una misma zona

educativa, y canales de colaboración entre los centros universitarios y las instituciones educativas.

- Educación para la democracia y la justicia social. La educación escolar no puede continuar centrando sus esfuerzos y destinando sus recursos en la mera instrucción, sino que tiene que perseguir el desarrollo completo de la persona. Otra condición para que los centros se constituyan como comunidades democráticas es que no conviertan las diferencias provenientes de un alumnado diverso en cuanto a intereses, capacidades, bagaje cultural, necesidades, etc. en factores que reproduzcan la desigualdad social. Como advertía Dewey (1995: 90-91): *“el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública”*. La escuela representa una de las más importantes instituciones de nuestra sociedad donde los principios democráticos tienen que enseñarse y ser aprendidos por las nuevas generaciones para que todos los ciudadanos actúen en consonancia con los mismos.

2.1.2. Hacia una escuela abierta y flexible

Las escuelas parecen permanecer ancladas en el pasado y retienen todavía los pesados lastres que caracterizan a las organizaciones burocráticas modernistas.

Dentro de una fuerte corriente pedagógica que apuesta por el cambio de la escuela fabril hacia una institución más abierta y versátil, surge la noción de reestructuración. Hargreaves (1996: 266) alude a la misma del siguiente modo:

“La reestructuración intenta afrontar las nuevas necesidades de aprendizaje de la era postindustrial y postmoderna y unas estructuras de escolarización más flexibles, imprescindibles para satisfacer eficazmente aquellas carencias. Pretende crear unos ambientes de aprendizaje alternativos que satisfagan las necesidades permanentes y contemporáneas de los alumnos”

Este movimiento persigue una revisión de las bases organizativas de las escuelas que afecten a la autonomía de los centros, a una gestión más participativa y a un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico que contribuyan a la generación de un clima más favorable hacia el cambio y la innovación educativos. En esta nueva ordenación tendrían cabida los agrupamientos flexibles de los estudiantes, los programas de atención a la diversidad del alumnado, las actividades de perfeccionamiento del profesorado y la apertura de distintos canales de colaboración con la comunidad. Este planteamiento supone también una redefinición de los intercambios y relaciones que se dan entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar. En definitiva, la reestructuración promueve una reformulación de los roles que tradicionalmente desempeñan en las escuelas tanto los profesores o los alumnos, como los directores o los padres.

El cambio de las estructuras de la escolarización tradicional está ligado a una modificación de la cultura de los centros educativos. Esto quiere decir que la renovación de la organización de las escuelas no es suficiente, sino que tiene que ir acompañada de un cambio más profundo: la revisión de las inmanentes creencias pedagógicas, rutinizadas prácticas de enseñanza y ancladas pautas de relación y comunicación entre el profesorado y el alumnado.

La mejora en el funcionamiento y la vida de los centros exige, por un lado, estructuras más flexibles y dinámicas que aporten condiciones más óptimas para llevar a cabo procesos de innovación, y, por otro, una nueva cultura profesional e institucional, que apoye y mantenga los nuevos planteamientos pedagógicos.

La mayoría de las escuelas siguen perfilándose a partir de criterios impuestos por la modernidad, lo que las convierte en organizaciones verticales, opacas, reguladas por normas y reglas de funcionamiento que se apoyan en un fuerte aparato burocrático. Pero, como las empresas, las instituciones escolares

tienen igualmente que evolucionar hacia organizaciones más horizontales, transparentes y flexibles.

El paso hacia una escuela más abierta y flexible que se encuentre en mejores condiciones para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento, guarda relación con nuevas conceptualizaciones más pertinentes de esta singular institución. Desde esta perspectiva alternativa, Santos Guerra (1990) define a las escuelas como ecosistemas y Bolívar (1999) introduce una concepción orgánica de los centros educativos. Ambas propuestas parecen aproximarse a una interpretación de las escuelas como sistemas vivos que tienen que mostrar cierto grado de cohesión interna y una interacción permanente y fluida con el entorno.

En todo caso, hay que señalar que las escuelas tienen que distanciarse cada vez más de la lógica del funcionamiento estrictamente empresarial, para estar en disposición de transformarse en instituciones formativas más participativas, abiertas, flexibles y democráticas. En un principio, las escuelas se inventaron y se crearon tomando como base las tesis y paradigmas pioneros de la organización industrial, pero no puede obviarse el reconocible hecho de que las instituciones educativas no fabrican automóviles o alimentos enlatados. La escuela, en cambio, trabaja con entidades simbólicas y, en términos de Bruner (2001), trata de educar las mentes de los alumnos utilizando como base las herramientas de la cultura.

2.2. IMPLICACIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

2.2.1. El currículum en la sociedad actual

El currículum emerge con fuerza como una variable clave a tener en cuenta en las dinámicas de innovación educativa, no exclusivamente en el ámbito de centro, sino principalmente a nivel de aula. Como reconoce Escudero (1999: 273), en la actualidad se está redirigiendo el centro del cambio hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que tal foco, desarrollado en el punto anterior, no sólo no puede marginarse, sino que ha de constituir el núcleo en torno al cual habría de girar todo lo demás.

Es prioritario que el currículum se adecue a las inminentes mutaciones que se avecinan en la era de la información. La renovación que ha de tener lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados supone cambios significativos que deben reconducir la educación en el siglo XXI y situarla a la altura de los tiempos que corren.

Se considera que el cubo de la sociedad del conocimiento está configurado por ocho vértices que con más o menos intensidad formulan diversos tipos de demandas que se procesan dentro del sistema educativo y que, más tarde o más temprano, van a incidir en cambios en la cultura o estructura de la escuela, en la reformulación del currículum o en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos focos de presión hacia el cambio son los siguientes:

- Globalización económica. La globalización es un gigante, que ha interconectado el planeta mediante redes que posibilitan el instantáneo intercambio financiero y la libre circulación de mercancías a nivel mundial. Este intercambio económico global se sustenta en la liberalización y expansión de los mercados. Este proceso está provocando, como denuncia Delors (1996), grandes desequilibrios entre diferentes regiones del mundo. Los sistemas educativos también se ven afectados por esta avalancha neoliberal que tiende a la privatización de los servicios

públicos. Pero si estamos entrando en la sociedad total del conocimiento, la educación también tiene que ser global y tratar de poner frenos morales a la ideología hegemónica que la sustenta.

- Democratización política. Parece que el mundo camina hacia la concentración del poder en un gobierno mundial al que Zolo (2000) denomina "*Cosmópolis*". Por otra parte, Touraine (1997) afirma que ha llegado el momento de redefinir una política de lo posible, más allá de las fuerzas desplegadas por el mercado y los comunitarismos radicales. Los estados democráticos siempre tuvieron presente a la educación como uno de sus pilares esenciales. En sí mismas, las escuelas tienen que ser democráticas y trabajar con un currículum que no provoque ni manifiesta ni ocultamente ningún tipo de discriminación.
- Ciencia compleja. La explosión de las continuas teorías que se generan dentro de cada área y la incesante aparición de nuevas disciplinas tiene que empezar a modificar las tradicionales relaciones que se han establecido entre ciencia, educación y currículum. Sería conveniente, como plantea Morin (1999), trazar una redefinición de las asignaturas convencionales al enseñar los conocimientos de modo más integrado. Más bien, habría que reenfocar el currículum de forma que se potenciara un pensamiento sistémico que permitirá a los alumnos comprender el complejo mundo en que viven e intervenir en su mejora.
- Nuevas aplicaciones tecnológicas. El desarrollo tecnológico es hoy uno de los factores más importantes que se ha ido introduciendo e instalando en las últimas décadas en todos los ámbitos de nuestra vida cotidiana. En concreto, como considera Castells (1997: 98), ha sido la creación de las autopistas de la información la que ha posibilitado, a través de la anulación de las barreras espaciales y temporales, el surgimiento de la globalización económica y la que de modo paulatino está iniciando una profunda transformación de nuestra existencia. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación inciden en todos los ámbitos. Es de esperar que en pocos años las nuevas tecnologías modifiquen sustancialmente la organización de la educación, por cuanto supone no sólo romper las vetustas fronteras de la escuela, sino sobre todo una revolución en las formas de enseñar y de aprender. las recientes redes de información y

comunicación también van a producir pues cambios esenciales en los arraigados modos de estructurar y presentar el currículum escolar.

- **Mutación del mundo laboral.** Las transformaciones de los diversos sectores productivos promovidos fundamentalmente por el fuerte desarrollo de los sistemas científico-tecnológicos están afectando igualmente al mundo laboral. Según Carnoy (1999), el desplazamiento cada vez más acuciado hacia una economía basada en productos y procesos fuertemente dependientes del conocimiento está provocando un aumento de la necesidad de contar con un mayor número de profesionales que posean un nivel de cualificación más elevado. Pero al mismo tiempo, estas permutaciones laborales que se enmarcan en el escenario de la economía global, dan lugar a nuevos modos de desregulación y recualificación de la mayoría de las profesiones ya existentes y, en concreto de la profesión docente. La aparición de estas nuevas demandas y condiciones de tipo laboral está provocando inevitablemente cambios en el currículum y en la enseñanza, en los procesos educativos y formativos, que se extienden más allá de los límites del sistema formal.
- **Entorno social intercultural.** El desequilibrado flujo de movimientos migratorios desde los países pobres o en vías de desarrollo a los países más industrializados e informatizados está ocasionando y propiciando una mezcla que conforma un crisol de diferentes culturas. La educación debe funcionar en este contexto multicultural como un mecanismo básico que persigue la integración social, lo que no es equivalente a la fagocitación de las subculturas por parte de la cultura dominante. Cuando todo marcha tan aprisa y el cambio se vuelve un vector social omnipresente es difícil hallar el inherente grado de estabilidad que determina la esencia de una cultura: creencias, valores, tradiciones, normas o principios. La interrelación entre diversas culturas permite el avance de cada una de las mismas, pero en esa interacción siempre hay una parte nuclear que permanece inalterada. La promoción de la convivencia, el respeto, la tolerancia y la comunicación entre grupos y personas procedentes de diversas culturas es en este entorno social un nuevo reto de la educación. En la escuela del siglo XXI no puede haber espacios discriminatorios que por razones de género, etnia, religión, cultura... desencadene indeseables procesos de exclusión social de los individuos y colectivos ya de por sí más desfavorecidos.

- **Encuadre filosófico postmoderno.** Frente a una ideología basada en el neoliberalismo, la competitividad y las leyes del mercado global ha prosperado una nueva filosofía que ha puesto en evidencia el tambaleamiento de las magnas columnas de la cultura occidental. Se alzan voces críticas que resaltan una visión más humanista y menos determinista de la sociedad, al tiempo que se ponen en tela de juicio las contradicciones y las injusticias que se dan en nuestro contexto socio-cultural. Se subrayan conceptos como pluralidad, relativismo, incertidumbre, diversidad cultural, con la intención de indicar el carácter contingente de la realidad social (características de la postmodernidad). Tal vez se encuentren aquí los cimientos de la cultura de la diversidad que en los últimos años se está tratando de implantar en el ámbito educativo y que defiende la adaptación del currículum a las diferencias individuales y culturales. Asimismo, la denuncia de los desequilibrios y las sinrazones que bombardean nuestra civilización contemporánea abre una puerta a la inclusión de los problemas sociales en el currículum.
- **Identidades emergentes.** La subjetividad se construye siempre por interacción entre el sujeto y los demás. Comienza a surgir el sentimiento de pertenencia a una ciudadanía planetaria. La educación tiene que favorecer tanto el desarrollo de un autoconcepto positivo en los ciudadanos del mundo como una visión no discriminatoria de los otros. Las escuelas como instancia educativa y el currículum como proyecto cultural de la sociedad influyen en cierta forma en el proceso evolutivo de construcción de las diversas subjetividades. Bernstein (1998) las denomina identidades pedagógicas y distingue tres tipos: retrospectivas u orientadas al pasado como los neonacionalismos; instrumentales, que se preocupan más de intervenir en el presente; y, prospectivas, que se centran sobre todo en el planteamiento del futuro.

La simultaneidad del cambio en cada uno de los vértices del cubo de las sociedades postmodernas hace que actúen de forma conjunta como fuerzas centrípetas que convergen en el núcleo donde se sitúa la educación y las escuelas. La suma vectorial de estos focos de cambio determina un efecto de olla de presión en el centro del cubo donde se encuentra la enseñanza

institucionalizada y el currículum, a la vez que las fuerzas resultantes se disipan igualmente por los ámbitos educativos no formales afectando a su crecimiento y diversificación.

Según Hargreaves (1996: 37): *“gran parte del futuro de la enseñanza depende de cómo se afronten y resuelvan estos problemas característicos de la postmodernidad en nuestras escuelas y sistemas escolares modernistas”*.

2.2.2. Currículum y valores globales

Si la enseñanza es básicamente una actividad moral, la educación a lo largo de sus distintas etapas tiene que tener siempre presente la preocupación por los valores. Cuando, como está sucediendo, en las sociedades postmodernas se desestabilizan los principios éticos que regulan la vida colectiva, la educación tiene la obligación de centrar, ubicar y fijar los anclajes axiológicos que sirvan de base para el desarrollo de las actuaciones individuales y grupales, bien en el presente o bien con miras a un futuro mejor.

La educación en valores emerge así mediante la recuperación de viejos ideales pedagógicos que desde antaño han defendido la mejora de la sociedad a través de la formación humanística de los educandos de diferentes edades en las instituciones escolares. De este modo exponía Dewey (1995: 75-76) esta idea:

“Desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para eliminar los males sociales encauzando a la juventud por caminos que no produzcan esos males y han tenido siempre alguna idea de la medida en que la educación puede convertirse en un instrumento para realizar las mejores esperanzas de los hombres. Pero nos hallamos indudablemente lejos de comprender la eficacia potencial de la educación como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquélla representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos”.

La educación se ve en la tesitura de tener que nadar a contracorriente de la fuerte oleada neoliberal que arrasa nuestras sociedades en esta etapa del capitalismo tardío. Los principios que caracterizan la expansión de la economía global no sólo no son válidos para una educación que pretenda la formación integral de la personalidad, sino que además son incompatibles, o al menos incongruentes, con los valores que tienen que gobernar las sociedades auténticamente democráticas.

En oposición al individualismo, la competitividad, la búsqueda del fin supremo de lo material característico de la Modernidad, la escuela postmoderna ha de fomentar la colaboración, la cooperación, el diálogo, el consenso basado en argumentos razonables y el deseo de otros bienes menos tangibles, pero que no por ello carecen de una gran importancia.

La educación tiene entre sus fines principales propagar la Carta Magna (Declaración Universal de los Derechos Humanos) por todos los rincones del mundo para que cada persona, independientemente de su etnia, cultura o creencias, tenga conocimiento de cuáles son sus derechos fundamentales. Como dice Savater (1997: 153), *“el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática”*. Esto quiere decir que la educación está llamada a fomentar la difusión de los valores universales que se sitúan en un espacio axiológico que va más allá de las normas y tradiciones de cada cultura particular.

La abrumadora lógica de la eficacia que antepone la tecnificación de los medios al fundamento axiológico de los fines, está dando lugar a la aparición de una única ideología basada en una amalgama de pragmatismo y utilitarismo. La aplanadora del neoliberalismo se extiende así como forma imperante de pensar, actuar e incluso de sentir, que intenta anular la cultura de la diversidad asentada en valores muy diferentes que se sitúan en el polo opuesto.

Este mecanismo ideológico tiene claras implicaciones para la educación en valores. En términos de Giroux (1999: 61): *“educadores, educadoras y trabajadores y trabajadoras culturales necesitan establecer la prioridad de la ética y justicia social por encima de la lógica del mercado y lenguaje del individualismo excesivo”*. La escuela y el currículum tienen que prestar una especial atención a la tergiversación camuflada de los auténticos fines e ideales educativos. Y, si pretenden funcionar como instrumentos compensatorios de las desigualdades de origen de clase, raza, sexo o cultural, que existen entre los niños, jóvenes y adultos que acuden a la misma, deben tratar de conseguir una verdadera educación para todos.

La educación inclusiva tiene que establecer igualmente entre sus prioridades el desarrollo de una ética para todos. La atención a las diferencias y la respuesta a la diversidad tienen que ser pareja al fortalecimiento de los marcos morales de los educandos vinculados a distintos contextos socio-culturales. La educación en valores y la educación en la diversidad precisan ir unidas de la mano, puesto que la no exclusión educativa o social de las personas pertenecientes a cualquier ámbito se basa justamente en principios tales como: equidad, no discriminación, integración, cooperación, solidaridad, etc. La manifiesta intersección entre ambas se constata cuando se reconoce que la diversidad es en sí misma un valor holístico, por tal motivo Postman (1999) llega a hablar de la ley de la diversidad. Estamos de acuerdo con Imbernón (1999: 73) cuando sostiene que:

“La diversidad, ahondando en los principios de colegialidad, democracia y participación, debe encontrar un importante lugar en las instituciones educativas. La participación del profesorado y de la comunidad es imprescindible para desarrollar esos procesos de adecuación necesarios y para ir asumiendo una actitud y una función de no dependencia. Y es que el desarrollo de la diversidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento compartido entre profesorado, alumnado y comunidad para construir un proyecto educativo de futuro. El análisis crítico de la realidad es un primer paso

para entrever las contradicciones entre la realidad social y los valores de una educación a la medida de la persona”

La educación en valores, abierta a la diversidad, tiene que ayudar a los ciudadanos del mundo a tomar conciencia, comprender y tratar de resolver los acuciantes problemas que aquejan a la humanidad en este cambio de milenio.

Esta preocupación por aproximar la escuela a la vida se sitúa en el epicentro de la educación en valores. Estamos de acuerdo con Camps (1994: 21) cuando mantiene que:

“Las escuelas, los centros educativos, son un microcosmos de los conflictos presentes en toda la sociedad. El primer paso que hay que dar es tomar conciencia de los conflictos – intrínsecos a la institución o a sus circunstancias – producidos por situaciones vergonzantes y poco satisfactorias, y enfrentarse a ellos con respuestas colectivas y consensuadas. No dejar que todos los problemas sean resueltos por otros, sino entender que el conflicto ético tiene siempre una dimensión que depende de las actitudes, mentalidades y comportamientos individuales”.

La escuela tiene que seguir siendo un espacio privilegiado para la educación moral, cívica y ética de los futuros ciudadanos. Esto supone que la institución escolar tiene que enseñar y funcionar de acuerdo con los principios democráticos. El fin último de la educación en los centros escolares democráticos es la formación de ciudadanos críticos, que sean capaces de tomar autónomamente decisiones informadas, de actuar comprometidamente en la mejora de la sociedad y de participar activa y libremente como sujetos históricos en la construcción de su propio futuro (Giroux, 1993).

En consecuencia, las escuelas tienen que renovarse hasta llegar a trabajar como verdaderas instituciones democráticas. No obstante, aunque se reformen las instituciones escolares, sino cambian las actitudes personales no progresarán los ideales éticos. De este modo, convertir las escuelas en comunidades democráticas conlleva, de nuevo, prestar atención de modo simultáneo al currículum, la cultura y las estructuras. Así, es posible que una cultura docente colaborativa, un currículum no disciplinar y unas estrategias de enseñanza innovadoras y cooperativas configuren un ambiente propicio para que se desarrolle en el alumnado una cultura basada en el aprendizaje mutuo y la colaboración.

2.2.3. Más allá del currículum transversal: hacia una educación global

Este enfoque didáctico y curricular pretende configurar una respuesta adecuada, sistemática y pertinente a los desafíos que tiene que afrontar la educación en la sociedad global del conocimiento. Sin embargo, hay que tener que cuenta que este tipo de planteamientos didácticos innovadores hunde sus raíces en las viejas propuestas de la Escuela Nueva. Se destacan, entre otros, el currículum globalizado de Decroly, el método de proyectos de Kilpatrick, la investigación del medio y los proyectos de trabajo.

Todos ellos hacían una crítica de la escuela del momento y planteaban la necesidad de que la educación redujera la distancia con respecto a la vida y su entorno. Propusieron nuevas formas de educar y de organizar el currículum que pretendían mejorar en aquella época los procesos de enseñanza que utilizaba el profesorado y, al unísono, los modos de aprendizaje que empleaba el alumnado. Defendían una pedagogía paidocéntrica; es decir, los niños se situaban en el núcleo del tipo de enseñanza innovadora que se pretendía introducir en las escuelas.

El actual proceso de globalización está afectando profundamente a nuestras vidas y está provocando la necesidad del cambio hacia una educación también global (Pike y Selby, 1999; Good y Prakash, 1999). Es necesario retomar esos viejos y maduros proyectos educativos renovadores, reconstruirlos en función de las circunstancias socio-históricas presentes y formular otros nuevos planteamientos más acordes con los tiempos que corren, como ha hecho el Movimiento de la Escuela Inclusiva.

La educación global abandona la visión mecanicista y cartesiana del mundo para tratar de promover una formación integral de la persona que se ubica dentro de una nueva perspectiva holística, comprometida y planetaria. Dentro de esta visión, Martinello y Cook (2000: 54) plantean la necesidad de un currículum interdisciplinario que forme al alumnado de modo holístico en las distintas áreas del saber y les dote de las herramientas básicas para que realicen un aprendizaje autónomo durante toda la vida. También hay que incluir, como propone Torres (1994), las voces y culturas silenciadas habitualmente en el currículum, tales como: las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias, el mundo femenino, el mundo de la pobreza, las voces del Tercer Mundo, etc. Las instituciones escolares, así como el profesorado y el alumnado que trabaja en las mismas, tienen que hacerse eco de esta emergente y mutante realidad, y tratar de situar sus prácticas educativas en estas nuevas coordenadas espacio-temporales y socio-históricas que nos transportan de un milenio a otro.

En la era de la información, como enfatizan Bereiter y Scardamalia (1998), los docentes deben promover la capacidad de los estudiantes para manejar información múltiple, construir y crear nuevo conocimiento y aplicarlo a nuevas y diversas situaciones problemáticas. Es decir, los alumnos y sus profesores deben adquirir y desarrollar las habilidades esenciales para analizar, valorar, enjuiciar, criticar, mejorar, transformar y crear el conocimiento como dimensión nuclear del nuevo currículum. Más allá, la educación global sitúa a cada persona en relación consigo misma, con los demás y con su entorno inmediato, estableciendo asimismo conexiones con el marco mundial.

La educación global está pidiendo a gritos escuelas totales y profesores totales, abiertos de par en par a la comunidad y comprometidos con la mejora de la enseñanza y del conjunto de la sociedad. En este sentido, Zabala (1999: 30) denomina enfoque globalizador a *“concepción de la enseñanza en la que el objeto fundamental de estudio para el alumnado es el conocimiento y la intervención en la realidad”*. El fin último es desarrollar en el alumnado una comprensión sistémica de la realidad, una conciencia crítica y una actitud favorable hacia la implicación en su mejora.

La educación global requiere que las escuelas miren con ilusión y esperanza hacia el futuro y se deshagan sucesivamente de las diferentes amarras que la atan al pasado. Según Selby (1996: 26): *“se puede comparar a la escuela con un conductor apresurado que viaja por una autopista y que tiene parte de la visa en el camino, pero que tiene la mayor parte de su atención puesta en el retrovisor”*.

Los niños y jóvenes que hoy acuden a la escuela serán los ciudadanos que estarán obligados a construir la sociedad del mañana. La escuela tiene que preparar al alumnado con miras no tanto hacia el presente, sino más bien hacia un futuro mutable, incierto e impredecible. El sistema educativo es el principal responsable que tiene que aportarles las herramientas necesarias, entre las que se encuentran una comprensión compleja de la realidad, unas destrezas laborales y una actitud de compromiso activo con el cambio social.

Probablemente, el escenario de la vida cotidiana en nuestra era de la información continúe estando marcado en los planos político, económico y cultural por el expansible y paradójico fenómeno de la globalización. Al respecto, De la Torre (2000: 156) afirma que *“estamos en una aldea global y ello requiere visiones curriculares holísticas, abiertas a entornos mundiales”*.

2.3. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

La ciencia orienta sus propias actividades de investigación desde determinados enfoques o paradigmas que engloban desde el compromiso con determinados temas y cuestiones, hasta la preferencia por unos métodos. En este sentido Popkewitz (1954).señala que:

“la importancia de los elementos paradigmáticos de la ciencia estriba en que, en vez de mostrarse como tales, constituyen las “reglas del juego” que dirigen las prácticas de investigación.” (pág. 63).

Aceptando la formulación kuhniana, según la cuál un paradigma es “*un conjunto integrado de presupuestos teóricos que llevan al investigador a ver el universo de su interés investigador de un modo particular*”, y “*un compromiso implícito, no formulado ni difundido, de una comunidad de estudiosos con determinado marco conceptual*” (Kuhn, 1970), posicionarse dentro de uno u otro depende no sólo del tipo de problemas a estudiar, sino también de los presupuestos teóricos e ideológicos del investigador, en la medida que éstos se aproximan o relacionan con los implícitos en aquellos enfoques.

Hay que señalar el error de pensar que la inclusión en un solo paradigma otorga una mayor solidez a los estudios abordados de esta forma. Como muy bien estableció Kuhn, lo que distingue a unas de otras es la ausencia misma de un paradigma dominante único en las ciencias sociales. Es más, filósofos de la ciencia como Feyerabend (1974), o filósofos sociales como Merton (1975), defienden la superioridad de trabajar con una pluralidad de orientaciones teóricas sobre la hegemonía de una sola escuela de pensamiento. El último autor citado lo expresa claramente así:

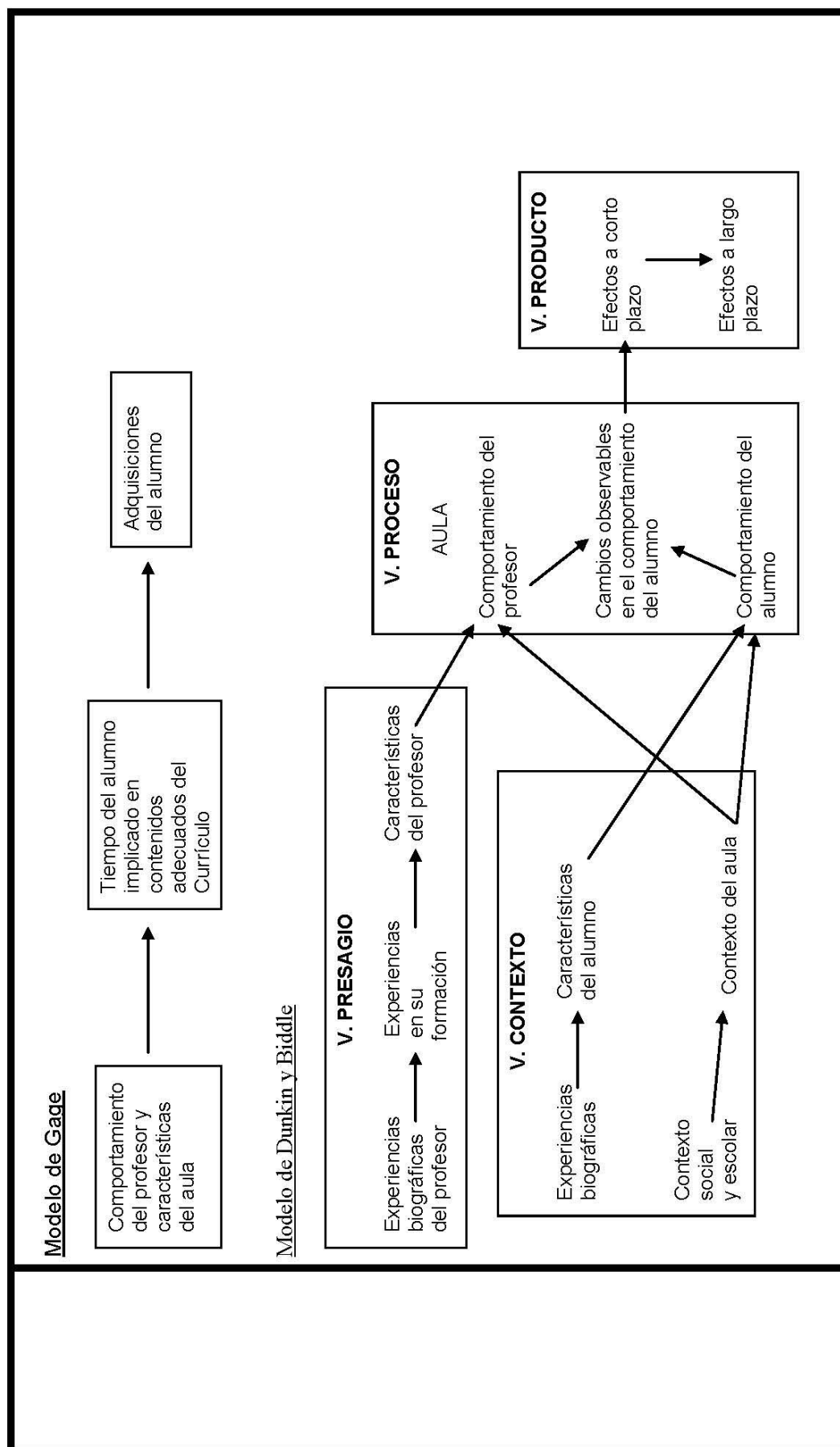
“Los paradigmas diferentes alertan a los investigadores acerca de diferentes fenómenos que son de interés, diversas concepciones del problema y diferentes aspectos de hechos que podrían ignorarse dentro de una perspectiva única.” (p. 51). Lo que importa es descubrir las limitaciones y potencialidades de cada uno, los problemas y temas de los que se ocupan.

Consecuentemente, en esta investigación me guiaré por varios paradigmas complementarios cuyas características comunes más sobresalientes quizás sean su preocupación por los procesos más que por los productos, el interés por los significados latentes más que por la conducta observable, y la importancia que les conceden a las perspectivas de los propios actores.

Concretamente vamos a orientarnos por los paradigmas de la Investigación Didáctica desarrollados por Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). Antes de destacar los rasgos más característicos de dichos paradigmas es necesario resaltar como bien nos dice Pérez Gómez (1989) la importancia de la investigación en el ámbito de la enseñanza.

La investigación sobre formación del profesorado se mueve en las mismas coordenadas que toda investigación sobre la enseñanza, por lo que tiene los mismos problemas, como el de encontrar enfoques de investigación alternativos a la tradición positivista y que se ajusten más a la necesidad de una comprensión en profundidad de la complejidad de los fenómenos educativos.

Paradigma presagio- producto	<ul style="list-style-type: none">- A partir de los años 30- Conciben la enseñanza como efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor.- Los diseños de investigación abarcan las siguientes relaciones: Aptitudes del profesor–rendimiento académico; Aptitudes del profesor–juicio del alumno; y Aptitudes del profesor–juicio de especialistas y expertos.- Walker encontró seis características que definen al profesor eficaz: buen juicio, autocontrol, consideración, entusiasmo, magnetismo, adaptabilidad.<ul style="list-style-type: none">• Problema: ¿cómo definimos estas variables y cómo formamos este perfil?• Modelo tradicional.• Defectos: desconsideración de la actuación del profesor en el aula y del contexto.
Tabla II. Cuadro resumen del Paradigma presagio-producto.	
Paradigma proceso- producto	<ul style="list-style-type: none">- Considera variables internas que medien entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno.- Punto de partida: Observación del comportamiento real del profesor en el aula.- Variable proceso: comportamiento observable del profesor.- Variable producto: rendimiento académico del alumno susceptible de medición.- Observación extensiva y comprensiva.- Prolongación temporal de los periodos de observación.- Concepción más flexible de las categorías de observación.- Entrenamiento de los observadores y confrontación de lo observado.- Definir claramente el <i>producto</i> de la enseñanza.- “Enseñanza directa”: Clases enfocadas académicamente; Dirigidas por el profesor; Utiliza materiales estructurados y organizados secuencialmente; Clases basadas en el principio de autoridad del profesor y sin interrupciones; Poco espacio para la improvisación; Actividades organizadas para gran grupo o trabajo individual.- “Tiempo Académico de Aprendizaje”. Tres mediciones de tiempo como variables importantes: Tiempo asignado (el que el profesor dedica a la instrucción de un área de contenidos); Tiempo ocupado (el que el alumno está implicado en actividades de un área); Tiempo académico de aprendizaje (el que el alumno está implicado en actividades con un nivel bajo de dificultad).



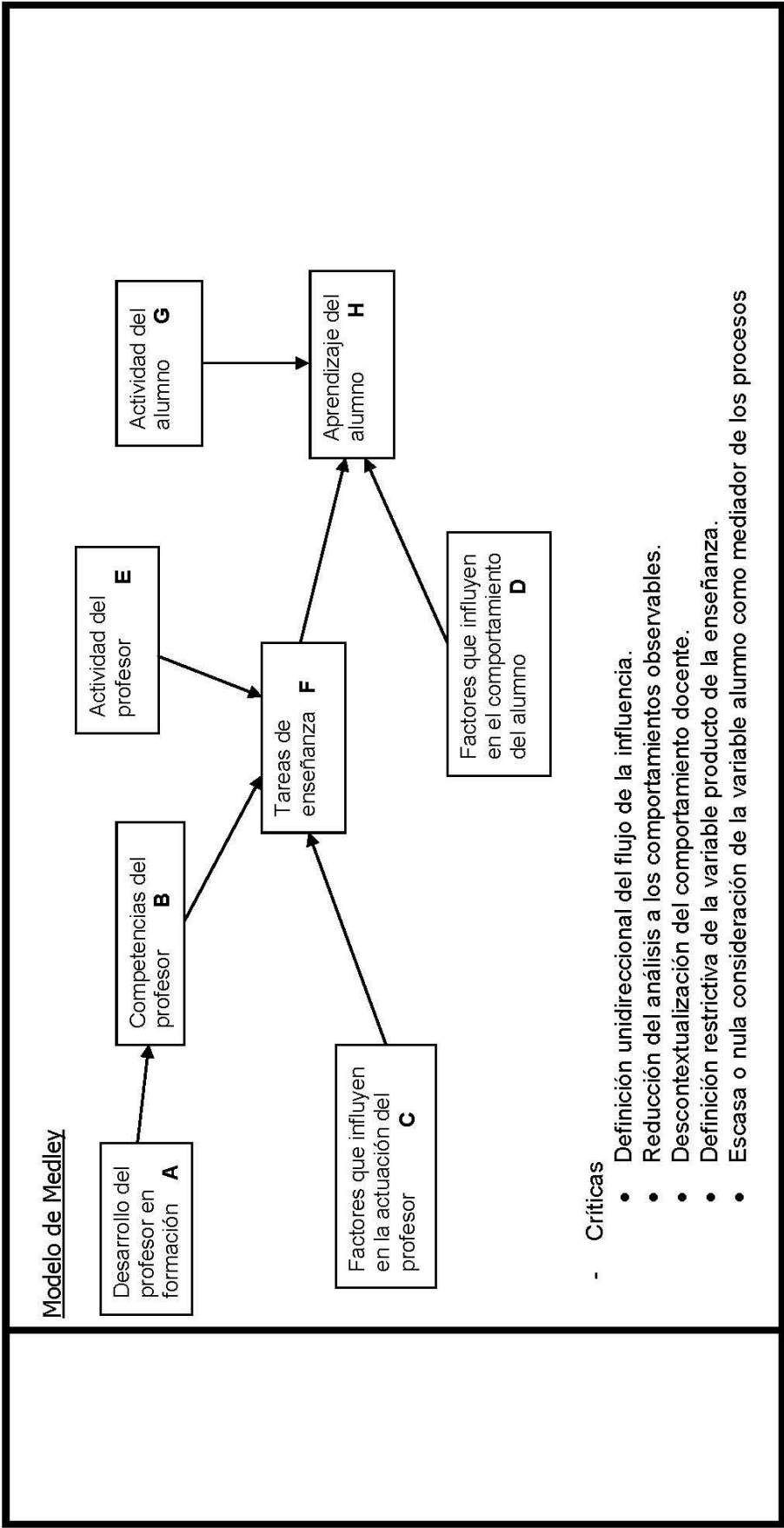


Tabla III. Cuadro resumen del Paradigma Proceso-producto.

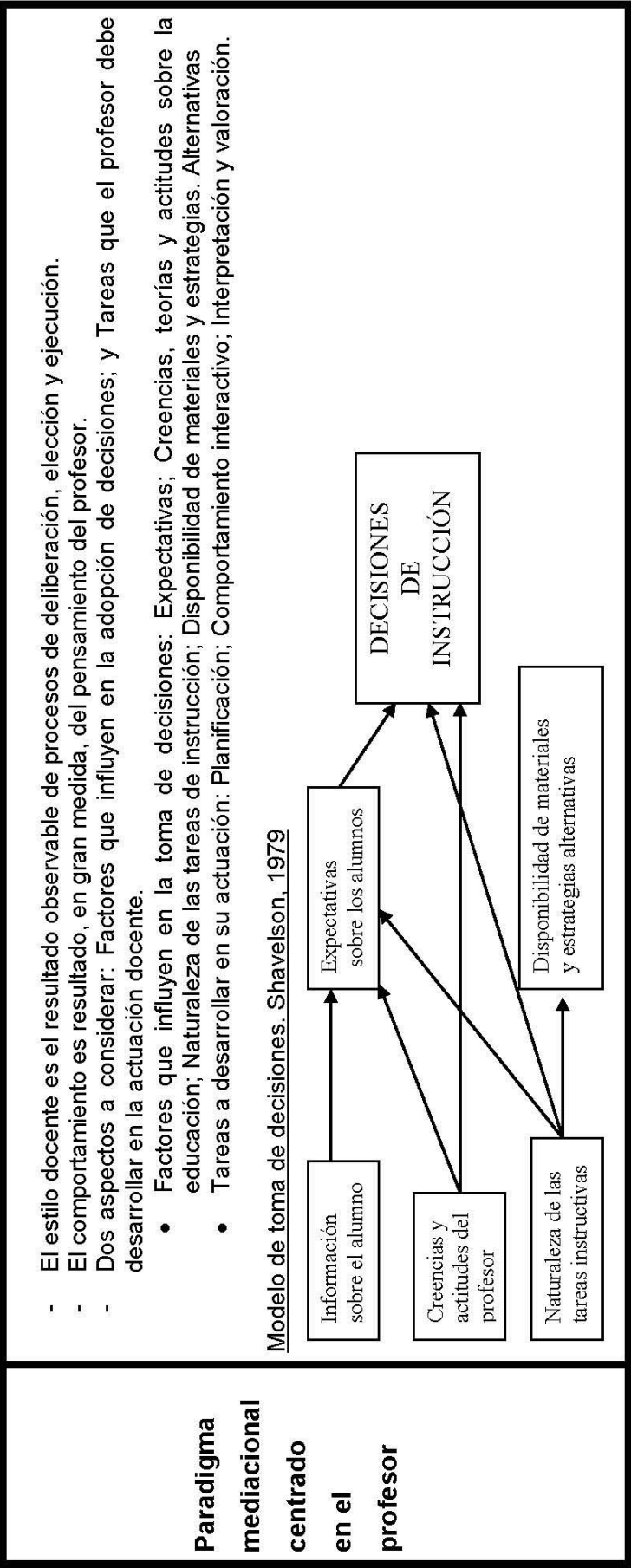


Tabla IV. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el profesor.

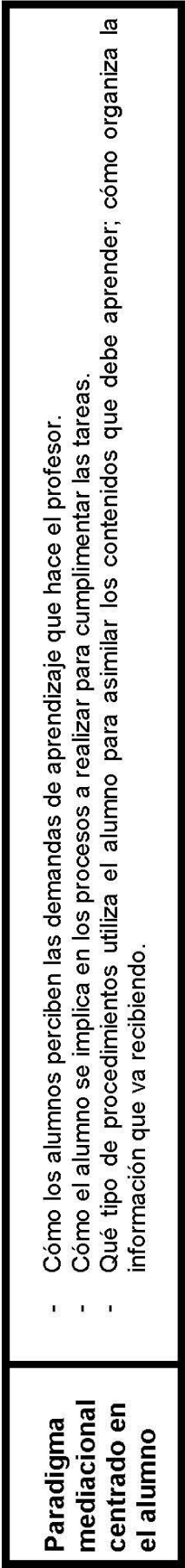
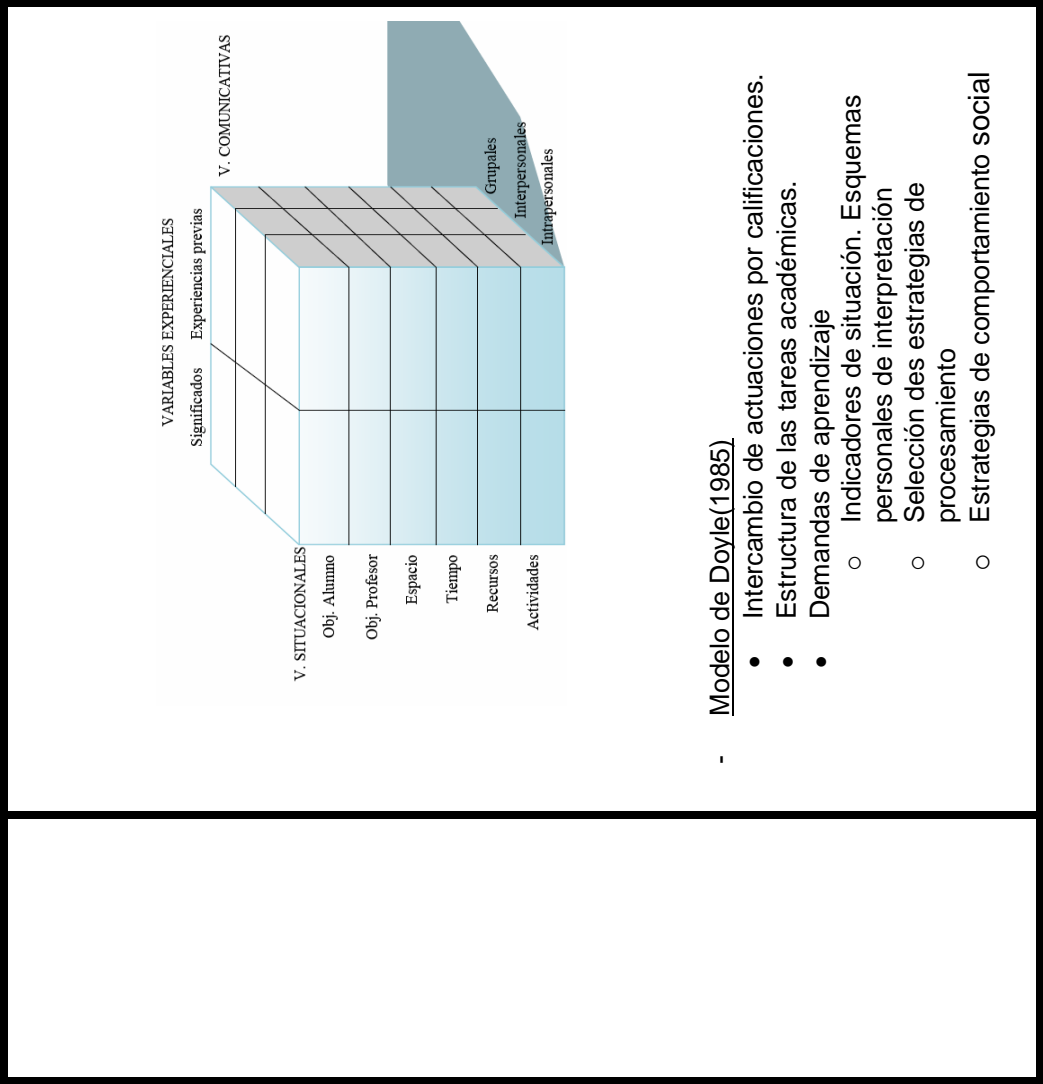


Tabla V. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el alumno.

<p>Paradigma mediacional integrador</p>	<ul style="list-style-type: none">- Tres tipos de investigaciones complementarias son indispensables para clarificar los procesos reales del aula:<ul style="list-style-type: none">• Análisis de estrategias de procesamiento que utiliza el profesor para planificar, tomar decisiones, actuar y evaluar.• Análisis de las estrategias de procesamiento de la información que se activan en el alumno como consecuencia de las actividades.• Análisis de las relaciones bidireccionales en el aula. <p><u>Modelo mediacional integrador. Winne y Marx 1977</u></p> <div><div><p>Variables preinstruictivas</p><p>Planificación del profesorado</p></div><div><p>Variables instruictivas</p><div><p>Procesamiento de la información del profesor</p><p>Comportamiento del profesor</p></div><div><p>Variables postinstruictivas</p><p>Aprendizaje del alumno</p></div></div><div><p>Aptitudes del alumno</p></div></div> <ul style="list-style-type: none">- Críticas a los enfoques mediacionales<ul style="list-style-type: none">• Asume relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta y parece que hay discontinuidad entre el “pensar” y el “hacer”...• Escasa consideración de las variables contextuales, ya que interpretan este influjo sólo en función de su representación en la mente de los protagonistas.• Desconsideración de la influencia del grupo.
------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla VI. Cuadro resumen del Paradigma mediacional integrador

<p>Paradigma ecológico</p>	<ul style="list-style-type: none">- Desde finales de los 70.- Características de este enfoque:<ul style="list-style-type: none">• Perspectiva naturalista• Atención a las variables contextuales• Perspectiva interdisciplinar• La vida en el aula tiene las características de: múltiples dimensiones, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia• Perspectiva diagnóstica- Modelo Semántico Contextual de Tikunoff<ul style="list-style-type: none">• Las variables contextuales son siempre situacionales porque son los individuos los que confieren significación a los sucesos.• La formación de la estructura semántica de interpretación se encuentra condicionada por tres tipos de variables contextuales: V. Situacionales; V. Experienciales; V. Comunicativas.<ul style="list-style-type: none">○ V. Situacionales: definen el clima físico y psicosocial del aula<ul style="list-style-type: none">✚ Objetivos de los profesores y de los alumnos.✚ Escenario o marco de convivencia definido por: configuración del espacio, organización del tiempo, realización de tareas y desempeño de roles.○ V. Experienciales: Experiencias previas y significados que los participantes aportan.○ V. Comunicativas: Nivel intrapersonal; Nivel interpersonal; Nivel grupal.
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Anexo VII. Cuadro resumen del Paradigma Ecológico.

Esta rápida revisión de los principales paradigmas de Investigación Didáctica, sirven de base para situar claramente la presente investigación dentro del Paradigma Mediacional (centrado en el alumno, centrado en el profesor e integrador) y Ecológico, tanto porque los encuadres teóricos de estos enfoques pueden orientar mi estudio conceptual y metodológicamente, cómo por ocuparse fundamentalmente de la vida del aula para responder al reto de la diversidad, buscar más la comprensión en profundidad que la generalización y pretender no sólo describir sino influir sobre la realidad.

En segundo lugar, se interesa por el mismo tipo de problemas: cómo interactúan los profesionales de la educación dentro del contexto de su práctica docente y en qué medida determina esta relación aspectos contextuales, entre los que se encuentran el pensamiento de los profesionales de la educación y el marco comunicativo que se da en su práctica docente.

En tercer lugar, emplea una metodología adecuada al conocimiento de unos fenómenos de tal índole: empleo de técnicas flexibles de recogida de datos; criterios de credibilidad; la comprobación con los participantes, triangulación y tratamiento de muestras completas; búsqueda de la generalización; neutralidad y objetividad basadas en la confirmabilidad de los datos producidos; el informe vivo y pluralista; la investigación-acción.

El mismo espectro de cuestiones sobre las que versan las investigaciones pertenecientes a ellos se aproxima mucho a los interrogantes inicialmente planteados en éste:

- ¿Cuál es la cualificación y competencia de los profesionales de la educación?
- ¿Cuáles son las actitudes y estrategias metodológicas utilizadas por los profesionales?
- En el caso de no estar capacitados para incluir al alumnado diverso, esto ¿les limitaría para la realización de su tarea docente?
- ¿Qué significado le dan los profesionales de la educación a sus prácticas docentes, y en qué se basan estas construcciones?

- ¿Cómo perciben los profesionales de la educación las expectativas que mantienen sus formadores hacia ellos?
- ¿Cuáles son los estímulos nominales y cuáles los efectivos para los profesionales de la educación?
- ¿Cómo perciben las demandas de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo se plantean el acceso al Cuerpo de Maestros? ¿Cuál sería el sistema de más calidad y excelencia?

Estas serían algunas preguntas que enlazarían con los estudios del paradigma mediacional centrado en el alumno. Algunos ejemplos de preguntas propias del paradigma mediacional centrado en el profesor, podrían ser algunas de éstas:

- ¿Cuáles son las teorías y creencias generales de los profesionales de la educación?
- ¿Qué piensan acerca de la inclusión del alumnado diverso? ¿Y de la formación que reciben? ¿Y del acceso al Cuerpo de Maestros?
- ¿Existen ideas prejuiciadas hacia la inclusión?
- ¿Cómo influyen las circunstancias anteriores en sus decisiones interactivas en el aula?

Desde una perspectiva ecológica podríamos interrogarnos por cuestiones como las que siguen:

- ¿Cuáles son los elementos básicos del ecosistema del sistema educativo inclusivo? ¿Cómo influye y determina cada uno de los elementos del sistema educativo a los demás? ¿Existe un equilibrio ecológico entre los distintos elementos?
- ¿Cuáles son y cómo influyen sobre la práctica docente los contextos externos con los que ésta se relaciona?
- ¿Qué elementos contextuales forman parte del currículum?
- ¿Cuáles son las necesidades, intereses y demandas de los profesionales de la educación ante la diversidad y cómo los perciben? ¿y qué proponen?

En síntesis, lo que se plantea en el presente estudio no es otra cosa que comprender cómo perciben y procesan las situaciones de la vida del aula los profesionales de la educación para responder al reto de la diversidad, y los motivos por los que actúan de una determinada manera y las propuestas para mejorar en calidad y excelencia.

Recordaré que mi propósito no es medir ni agrupar datos con fines de generalización, sino comprender una realidad y contribuir a su mejor comprensión por parte de sus propios actores con el fin de mejorarla. Es ésta, por tanto una investigación que tiene vocación de comprensión y transformación de la realidad mediante la colaboración con los participantes. Como tal, se sitúa como un proceso de investigación-acción.

Por último, considero que la reflexión de los profesores sobre su práctica, iniciada desde la misma formación inicial es una potente herramienta para resistir a la función reproductora de la escuela, asumir el papel de “*intelectuales trasformativos*” por parte de los profesores y convertir a aquéllas en “espacios públicos de democracia” (Giroux, 1990), de lucha y posibilidad.

Por tanto, cualquier proceso de escuela inclusiva, pasa por un cambio en el currículum escolar. En este sentido, el currículum juega un importante papel en la creación de condiciones inclusivas, o por el contrario, obstaculizadoras de la inclusión.

A este respecto, Carr y Kemmis (1983) establecen que la investigación educativa “*debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos*”.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, DIVERSIDAD Y ESCUELA INCLUSIVA

3.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

No es posible llegar a una comprensión de la situación actual de la Educación Especial, si no tenemos en cuenta su desarrollo histórico. En este desarrollo, se pueden observar las respuestas que la sociedad ha ofrecido a estos sujetos, según el momento histórico y filosófico que estuviera viviendo, sus creencias, o las supersticiones que los afectaran.

3.1.1. De la exclusión escolar a la inclusión educativa

Como nos hace ver Parrilla (2002), una mirada hacia atrás de los distintos grupos en situación de exclusión social puede ayudarnos a construir, comprensivamente, un marco de análisis para entender la situación y los retos más actuales del planteamiento en pro de una educación más inclusiva.

En el siguiente recuadro, reproducido del trabajo de Parrilla (2002), que a su vez retoma el de Fernández Enguita (1998), se resumen las cuatro grandes fases que, a su juicio, cabe distinguir en la historia que transcurre desde la más clara y rotunda exclusión de todos aquellos considerados como “*especiales*”, hasta los actuales avances hacia una educación inclusiva.

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuelas separadas: niños-niñas	Escuelas especiales
3.Integración	Comprensividad (50-60)	Escuela compensatoria Escuela multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
4.Reestructuración	Escuela inclusiva	Escuela inclusiva (Escuela intercultural)	Escuela inclusiva	Escuela inclusiva

Tabla VIII. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla, 2002)

En una primera etapa educativa se puede hablar de exclusión de las escuelas, de hecho o de derecho, de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma en sus inicios (Fernández Enguita, 1998). En ese momento social, en el que la escuela cumple la función social de preparar a las élites, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres o los grupos sociales marginales, así como las personas identificadas como *improductivas* o *anormales* no tenían derecho a la escolarización. Hay que señalar que cuando hablamos de esta primera etapa no nos estamos yendo mucho más allá de los inicios del siglo pasado.

El paso de los colectivos señalados a la escolaridad se produce en condiciones que hoy calificaríamos de segregadoras y con un modelo muy similar en los distintos países: a través de un sistema dual, que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo, las alternativas especiales. El derecho a la educación se compatibiliza, entonces con las políticas llamadas de la diferencia, esto es, políticas específicas para cada grupo de personas en situación de desigualdad. Así ocurrió con la Escuela Graduada, que servía para incorporar a la educación al alumnado procedente de las clases sociales populares; las Escuelas Separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas – como el caso de las Escuelas Puente para alumnos gitanos en España – cumplieron el mismo papel que las primeras en relación a las diferencias culturales; las escuelas para niñas hicieron lo propio en el momento de buscar la incorporación de la mujer al sistema educativo, como las Escuelas de Educación Especial cumplieron un papel idéntico en el caso de los alumnos con discapacidad. Las actitudes de racismo, clasismo o sexismo que se apreciaban crudamente en esa época no eran sino el substrato de las propuestas educativas mencionadas.

Desde el punto de vista de los modelos explicativos de Clough y Corbett (2000) estaríamos de lleno en el período en el que predomina el enfoque psicomédico respecto a la intervención educativa con los alumnos considerados especiales, por una u otra razón.

Comprensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones a través de las cuales se consigue, desde mediados de los años sesenta en adelante, el primer gran paso para reestructurar la atención a la diversidad en la escuela ordinaria y para romper con la estandarización excluyente del período anterior. Estos procesos no se producen al unísono y algunos de ellos, como el referido a la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, no se consolida hasta la década de los ochenta. En cualquier caso, estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y la búsqueda de respuestas – curriculares y organizativas – que permitan corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación anteriores.

En términos de los modelos de Clough y Corbett (2000), esta fase se nutre, sobre todo, de los avances en los estudios sobre el currículo y la eficacia escolar, así como de las críticas procedentes de los análisis sociológicos.

Sin embargo, todas estas respuestas tienen en común que el proceso de integración se hace siempre desde un modelo básicamente *asimilacionista* (Carbonell, 1995, 2003), según el cual, los que están fuera tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen: los alumnos negros deben integrarse en las escuelas para la población blanca; los gitanos en las escuelas de payos, las niñas en las escuelas para niños y los alumnos con necesidades especiales en las escuelas *normales*. Lo problemático de todos estos cambios – necesarios pero insuficientes – era que el sistema educativo no cambiaba sustancialmente, de forma que podríamos hablar de una mera integración física, de un estar, pero no de participar y ser apreciado. Como señala muy acertadamente Parrilla (2002: 17):

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al

acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y, mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas”.

A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesional, nuestro sistema educativo tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad, dificultades que son máximas en su tramo de educación secundaria (Gimeno, 1999, 2001; Echeita, 1999, 2002). Apoyándose en normativas explícitas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones encubiertas en la escuela de la integración continúan, aquí y fuera de nuestras fronteras, por no hablar de la exclusión de millones de niños y jóvenes del mundo que, de tan natural que nos termina resultando su situación, se han hecho invisibles (Gentile, 2001).

Actualmente estamos más bien en el inicio de esa fase de reestructuración que dibuja Parrillas y, en el mejor de los casos, en el comienzo de un proceso de cambio que, sin lugar a dudas, será muy largo y costoso, porque estamos hablando de un proceso de transformación profunda de nuestros actuales sistemas educativos:

“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos – tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes” (Barton, 1998: 85).

3.1.1.1. Diferencias entre la integración y la inclusión

Para Parrilla (2001) las diferencias entre la integración y la inclusión se pueden resumir en los siguientes cuadros:

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Competición - Selección - Individualidad - Prejuicios - Visión individualizada - Modelo técnico-racional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación/solidaridad - Respeto a las diferencias - Comunidad - Valoración de las diferencias - Mejora para todos - Investigación reflexiva

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
CONTEXTO	Los profesores toman decisiones sobre la integración del alumnado en un contexto educativo, en función de su competencia académica.	Todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas ordinarias, sin depender de las características de los mismos.
TIEMPO EN EL AULA	El alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de E.E. donde recibe el apoyo especial.	El alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos especiales.
ACTITUD	El hecho de que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria puede ser entendido como un privilegio.	El hecho de que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria es entendido como un derecho.

Tabla IX. Diferencias entre integración e inclusión. Parrilla (2001).

3.1.2. Principios reguladores de la Educación Especial

3.1.2.1. Principio de Normalización

Un paso que contribuyó decisivamente a la sensibilización en favor de una educación común para todos fue la puesta en escena, a finales de la década de los cincuenta, del principio de normalización. Término introducido por el danés Bank-Mikkelsen, director de los Servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca, que lo definió como *“la posibilidad de que los deficientes mentales desarrollasen un tipo de vida tan normal como fuera posible”*. Este principio quedó incorporado a la legislación danesa en 1959.

La formulación del concepto de normalización continuó en los años siguientes. De manera más sistemática lo formuló en 1969 Bengt Nirje, director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes. Nirje reelabora la definición de Bank-Mikkelsen e insiste en que el término normalización no hace referencia a la persona, sino a las condiciones, oportunidades y opciones que se les debía ofrecer a los deficientes. Nirje, pues, enfatiza no tanto los resultados, sino los medios, métodos y recursos para conseguir los objetivos. Nirje, que entiende el principio de normalización como *“la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales en la sociedad”*, sostiene que el principio de normalización afecta a la persona deficiente y también a la sociedad en la que la persona vive.

En los años siguientes –la década de los setenta– el principio de normalización se extiende por Europa y América del Norte. Precisamente en Canadá se publica, en 1972, el primer libro sobre este principio, del que es autor Wolf Wolfensberger, que precisa más el significado de normalización: *“la utilización de los medios más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles”*.

En Estados Unidos se desarrolló este principio hasta convertirlo en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación, manifestando que la esencia de la normalización no estaba dirigida a un programa de tratamiento, sino que debía sobrepasar esas tareas concretas y proporcionar a las personas con discapacidad la dignidad completa que le correspondía por derecho.

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la Educación Especial fue el Informe Warnock, 1978, el cual reafirmó el significado de “*normalización*”. Éste, no se enfocó en convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “*normal*”, sino a aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.

Si analizamos en qué consiste la normalización, veremos que normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos de esa sociedad y de esa edad. Normalizar implica aceptar a la persona deficiente, tal como es, con sus características diferenciales. Eso tiene dos consecuencias inmediatas que pueden verse como una obligación y una oportunidad, respectivamente:

- La normalización obliga a situar al alcance de todos los deficientes unos modos de vida y unas condiciones de existencia diarias lo más similares posibles a las circunstancias normales y al tipo de vida de la sociedad a la que pertenecen.
- Pero también la normalización significa dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a los deficientes y reducir prejuicios y mitos que han contribuido a la marginación. Es una posibilidad, pues, de lograr una mayor humanización de la sociedad.

En íntima conexión con el principio de normalización está el de “*sectorización*”, definido por la necesidad de acercar los servicios a la

comunidad, sin tener que separar a la persona de su entorno. El desarrollo de la persona con deficiencias será más adecuado si se le procuran las ayudas y recursos pertinentes (tanto materiales como personales) en su comunidad de referencia.

3.1.2.2. *Principio de Integración*

La normalización implica, además, la integración en el medio social. Para alcanzar este objetivo es indispensable formar parte integrante de la comunidad y disfrutar de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros del grupo social.

Normalización e integración son, pues, conceptos estrechamente relacionados, aunque tal relación es entendida de formas diversas: la normalización puede verse como el objetivo que hay que conseguir y la integración es el método para lograr el objetivo; por el contrario, la integración social puede considerarse como el resultado de la normalización.

La integración es un término utilizado en oposición al de segregación o discriminación y se refiere al proceso por el que todos los individuos o grupos sociales que forman parte de una sociedad tienen igualdad de oportunidades y acceden a los mismos bienes y servicios sociales establecidos. La integración resulta básica para una educación intercultural en el contexto de sociedades plurales.

La integración más completa consistiría en ofrecer a todas las personas la posibilidad de influir en su propio destino, de realizar una actividad productiva, de acceder a los recursos y servicios ofrecidos por la comunidad y de participar activamente en ella. Una integración así definida conduce a la madurez humana y social. Ahora bien, esa situación no debe considerarse como un punto de partida, sino como una meta que hay que conseguir. Se convierte en un proceso continuo en el que todos debemos estar implicados.

En el ámbito educativo, la integración se denomina “*integración escolar*”. Podemos encontrarnos con múltiples definiciones de la misma. Algunas de las más extendidas son las de Kaufman (citado por Sanz del Río), Birch (citado por Mayor) o la de la NARC (la norteamericana National Association of Retarded Citizens). Los dos primeros definen la integración en el marco educativo utilizando el término “*mainstreaming*”. Kaufman habla de ella como “*la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso programador determinado individualmente y teniendo en cuenta la evolución. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades ente el personal educativo regular y el especial, y entre el personal administrativo, instructor y auxiliar*”.

Algunos autores hablan de la dificultad de hacer avanzar esta idea en una sociedad que no está dispuesta para aceptar la diversidad y la diferencia. Por eso la integración ha de realizarse en una sociedad modificada, puesto que sólo una sociedad diferente es capaz de integrar a individuos diferentes. Es la idea que Echeita (2006) completa diciendo que “*el problema no es la integración escolar en sí misma, sino que el problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo. El problema es, en definitiva, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea*”.

Ahora bien, si el principio de integración no puede ser discutido, sí pueden serlo sus concreciones prácticas. La integración supone, para su realización adecuada, una perspectiva crítica que cuestione de manera sistemática las prácticas educativas. En otras palabras, requiere un determinado tipo de escuela, que como señala López Melero (1984) ha de poseer los siguientes rasgos básicos:

- La asunción de la educación comprensiva, uniendo en un único sistema estructurado las dos modalidades de educación existentes: la educación especial y la ordinaria.
- Una reconceptualización de la escuela como sistema de producción de cultura académica, social y afectiva.

- Una perspectiva integradora que pone el acento en el propio centro y en sus elementos constitutivos y no sólo en el alumnado con determinados hándicaps o dificultades.

3.1.2.3. *El camino hacia la Educación Inclusiva*

Concebir la educación como algo fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central en el compromiso de la educación inclusiva. En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión de la educación que, en palabras del reciente informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), es “*La Utopía Necesaria*”. El informe afirma que la educación no es un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, “*un activo indispensable en el intento [de la humanidad] de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia*” “*y,...uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra*”. (Delors, 1996, p. 11)

Esta visión implica que la educación debe verse, no como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos. Medio siglo atrás, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) estableció que la educación es un derecho humano básico – derecho reafirmado de la siguiente manera por el artículo 28 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* de las Naciones Unidas (1989):

Estas palabras recogidas en la Convención constituyen una potente declaración de propósito. Sin embargo, las declaraciones por sí solas no son suficientes. La Convención ya reconoce que hay problemas particulares que resolver en los países en desarrollo, en áreas donde la ignorancia y el analfabetismo están muy extendidos, y en muchos países donde asegurar un acceso real a las oportunidades educativas de los niños y niñas pobres o en riesgo de deserción escolar constituye un desafío mayor. Por estas razones,

recientemente se le hizo un seguimiento a la Convención por parte de un movimiento que busca hacer una realidad el derecho a la educación de los niños y niñas. Este es el movimiento de Educación para Todos (EPT), que puede ser una realidad, específicamente, a través del impulso de la educación inclusiva.

El movimiento de Educación para Todos (EPT) se preocupa, tal como sugiere su nombre, de asegurar el acceso (al menos) a una educación básica para todos. Se lanzó en 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia) y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos (La Declaración de Jomtien).

El trabajo de la conferencia se basó en un desalentador análisis sobre el estado mundial de la educación básica. La conferencia concluyó que en muchos países existían tres problemas fundamentales:

- Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación;
- La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía;
- Y ciertos grupos marginales – personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc. – enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

Más aún, la situación estaba empeorando más que mejorando. Por tanto, era necesario un movimiento mundial, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, así como revertir la seria caída observada en los servicios de educación básica en muchos países en los últimos años.

Esto no podía lograrse manteniendo las políticas que, de partida, habían creado esta situación inadecuada. Lo que se requiere es una “*visión ampliada*” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currículum, y de los sistemas convencionales de

enseñanza, y al mismo tiempo construir sobre lo mejor de las prácticas actuales. (Artículo 2.1)

La Declaración de Jomtien continúa planteando (artículo 2.2) los principales componentes de esta “*visión ampliada*”:

- Universalizar su acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y promoviendo la equidad;
- Centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en la mera cobertura;
- Ampliar los medios y el ámbito de la educación básica;
- Mejorar el entorno de aprendizaje;
- Y reforzar las alianzas – entre todos los subsectores y formas de educación, las reparticiones de gobierno, las ONG, el sector privado, grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes.

Una década después de la Declaración de Jomtien, su visión se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, que se reunió para revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos (Foro sobre Educación para Todos, 2000). Este afirmó, en términos similares al informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, que: *“La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización”*. (Foro Mundial sobre Educación, 2000, par.6)

Es precisamente en la respuesta a esta problemática que la educación inclusiva tiene un rol que jugar.

El mayor ímpetu para el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos,

examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, p. iii)

Aunque las necesidades educativas especiales fueron el foco central de la conferencia, su conclusión fue que: *“Las prestaciones educativas especiales – problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur – no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria”*. (UNESCO, 1994, p. iii - vi)

La Conferencia de Salamanca – al igual que su antecesora la Conferencia de Jomtien – se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Estos problemas, no se podían resolver, simplemente, manteniendo las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. En vez de esto, era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad.

Este enfoque, por tanto, significa desarrollar sistemas educativos “inclusivos”. Sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas. En consecuencia, en la conferencia se argumentó que *“las escuelas deben: acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”*. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.6)

Estas escuelas inclusivas, deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos

de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.11-12)

Aunque el desarrollo de escuelas inclusivas representa un gran desafío, la conferencia argumentó en su favor de la siguiente manera: *“Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo”*. (UNESCO, 1994, *Declaración*, p. ix)

Tal como se señala a continuación, el avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas: educativa (desarrollando medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños/as); social (cambiando las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora); y económica (si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos, esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos).

Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa.

Las limitaciones de las oportunidades educativas disponibles para estos niños/as son una de las consideraciones resaltadas en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades* de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993). La norma 6 no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en contextos escolares integrados y en el contexto de la escuela regular. Las normas también apuntan

a la conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base comunitaria para personas con discapacidad. Ambos están orientados a movilizar los recursos de la comunidad para impartir servicios económicamente viables y mantener el derecho de las personas con discapacidad a permanecer en sus comunidades.

Aquellos países que tienen extensos sistemas de escuelas especiales, tanto la Normas Uniformes como la Conferencia de Salamanca prevén que, al menos por ahora, éstas continuarán teniendo una contribución. Habrá circunstancias muy restringidas en las que algunos alumnos tendrán un mejor servicio en las escuelas o en las aulas especiales. Pero lo más importante, es que las escuelas especiales pueden jugar un rol vital apoyando a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas. Sin embargo, en aquellos lugares donde no existen escuelas especiales, la Conferencia de Salamanca señaló que lo más conveniente es que los países concentren sus recursos en desarrollar escuelas comunes inclusivas. Hay evidencias que muestran que en la medida que las escuelas comunes se hacen más inclusivas, disminuye la necesidad de contar con escuelas especiales.

La agenda de la Educación Inclusiva constituía un considerable desafío. Sin embargo, los países han mostrado ser capaces de enfrentar dicho desafío. Desde los años 60, algunos países – los países nórdicos en particular – comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que se un amplio rango de alumnos se educaran juntos, incluidos aquellos con discapacidad. Otros muchos países siguieron su ejemplo, aunque más cautelosos, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias.

La *Declaración y Marco de Acción de Salamanca* dio, sin lugar a dudas, un impulso a este proceso.

La reciente Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) apunta el exponente máximo de esa aspiración de incluir a todos los alumnos, pero no sólo eso, es un derecho, lo que supone un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro. En su

art. 4 sobre Educación: *“Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”.*

3.1.3. Evolución del concepto de Necesidades Educativas Especiales

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se desarrolla a partir de 1978 en Inglaterra y es la base del informe “Special Educational Needs” que elaboró el Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes Deficientes presidido por Mary Warnock. Podemos considerar que este documento es fundamental para desarrollo de la integración educativa, recogiendo los planteamientos del concepto de normalización que venía postulando desde los inicios de la década de los sesenta.

Este informe desechaba el modelo tradicional de Educación Especial así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, de la cual se deriva la necesidad de dos sistemas diferentes de enseñanza. El concepto de Educación Especial se extendía y abarcaba todas las necesidades que temporal o permanentemente pudieran tener los niños a lo largo de su escolaridad para adaptarse al currículum ordinario. Partiendo de esta concepción tal vez uno de cada cinco niños entraría dentro de este supuesto, lo cual no implica sea deficiente en el sentido tradicional del término, sino que simplemente necesita ayuda. El Comité se refería a ellos como niños con una Necesidad Educativa Especial.

El Comité afirma que todos los alumnos participan pues del mismo sistema educativo, basándose en la siguiente idea recogida en su informe:

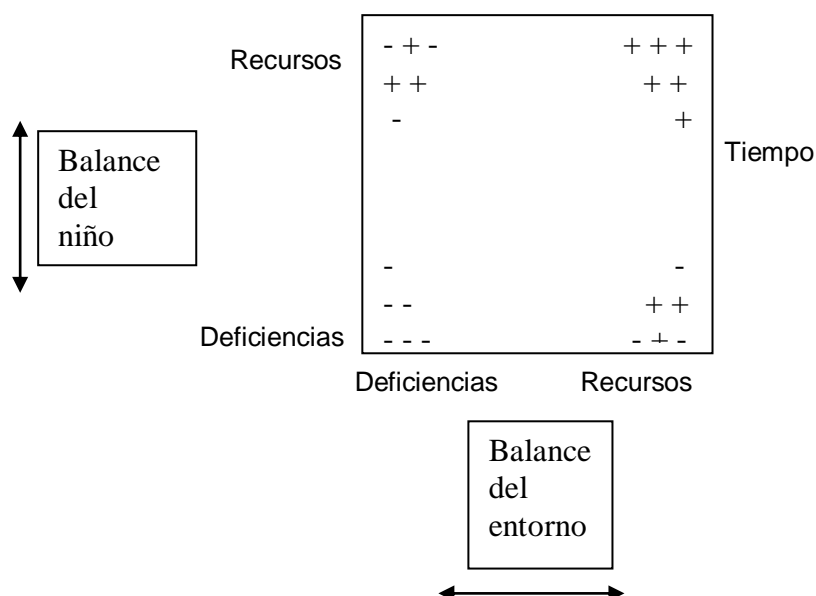
“...los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que

su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de este mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida.”

Otra innovación que propugna el nuevo concepto es que el tipo de necesidad no está determinado por la naturaleza de su discapacidad o desorden. El Comité señalaba que a los niños se les había categorizado por sus discapacidades y no por sus necesidades educativas, y que era necesario abolir esta categorización. La base para la decisión sobre el tipo de de servicios educativos requeridos no debía ser una etiqueta, sino la descripción detallada de la necesidad especial que el niño tiene (que hoy día se realiza en la evaluación psicopedagógica).

Sin embargo el concepto de N.E.E. no quedaría completo si no incluimos dos dimensiones esenciales para su definición: su origen interactivo (La necesidad se define en relación con el contexto donde se produce) y su carácter relativo (La necesidad hace referencia a un espacio concreto y a un momento dado, no es ni definitivo ni determinante). Respecto a su dimensión interactiva, se afirma que las dificultades del alumno dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece. Pensar que las dificultades están solo en el alumno conlleva, por lo general, un bajo nivel de expectativas respecto a las posibilidades de estos alumnos y un menor compromiso por parte de la escuela para dar respuesta a sus dificultades. Derivada pues de este origen interactivo, se plantea la segunda dimensión. Las N.E.E. presentan un carácter relativo puesto que dependen tanto de las deficiencias propias (“dentro”) del niño como de las deficiencias del entorno (“fuera”) en el que el niño se desenvuelve. Por tanto cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un centro, más se intensificará las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Wedell (1980) representa gráficamente el carácter interactivo y, por tanto relativo, de las necesidades educativas especiales tal como se muestra en el siguiente dibujo (Anexo II).



El lado izquierdo del cuadrado se refiere a los recursos y deficiencias de los niños (habilidades, discapacidades, motivación, etc.). El lado horizontal del cuadrado representa los recursos y deficiencias del entorno (método de enseñanza, contexto “deprivado”, etc.). Las líneas diagonales en las esquinas nos indican el elemento temporal e implica que a lo largo del desarrollo y la educación del alumno pueden variar las características tanto del contexto educativo como del propio alumno. Los signos más y menos en el cuadrado representan distintos niveles de interacción entre las influencias del ambiente y del niño.

Brennan (1988) señala que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, a un currículum especial o modificado, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje. La necesidad puede presentarse en un continuo que va desde leve a aguda y puede ser permanente o presentarse temporalmente en alguna fase del desarrollo.

El concepto de necesidades educativas especiales viene a abrir una brecha conceptual en la consideración de lo que se venía entendiendo por educación especial, tanto en el diagnóstico y determinación de las causas de los problemas de aprendizaje, como en el emplazamiento y en la respuesta educativa. Gallardo y Gallego (1993) resumen las diferencias entre la tradicional acepción de la educación especial y las necesidades educativas especiales de la siguiente forma:

EDUCACIÓN ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. no es algo peyorativo para el alumno/a
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales	Las n.e.e. se refieren a las necesidades del alumno/a y, por tanto engloban el término E.E.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as
Hace referencia a los P.D.I.s los cuales parten de un Diseño Curricular Especial	Fomenta las A.C. y las A.C.I., que parten del Diseño Curricular ordinario

Tabla XI. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993)

3.1.4. Contribución a la Educación Especial por parte de la OMS

3.1.4.1. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM)*

En 1980, por la OMS, se publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). (Ver Anexo III).

Dicha clasificación se puso a prueba en diversos países y se sometió a un profundo proceso de revisión a partir de 1995. Como resultado de todo ello, se propuso una nueva clasificación, emitida en el 2001, con la denominación de “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIDDM-2)

CIDDM – 2 constituye una clasificación y una descripción de aspectos de la salud y una selección de aspectos del bienestar relacionados con la salud: se refiere a lo que los individuos pueden o hacen cuando tienen una enfermedad o un trastorno.

A continuación, analizamos las diferencias entre Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

- Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1983), deficiencia es “toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” que puede ser innata o adquirida, temporal o permanente. Tipos de deficiencias son: Intelectuales; Del lenguaje; De la audición; De la visión; Viscerales; Músculo-esqueléticas; Desfiguradoras; Generalizadoras o múltiples.
- También según la OMS, discapacidad es “la ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. Se trata de excesos o insuficiencias en el desempeño de tareas más o menos rutinarias, que pueden ser temporales o permanentes,

reversibles o irreversibles, progresivos o regresivos. Se pueden deber a una deficiencia o a la forma de responder de una persona. Según ello, hay discapacidades: De la conducta; De la comunicación; Del cuidado personal; De la locomoción; De la destreza.

- Finalmente, la OMS establece que minusvalía es “una situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales)”. Las minusvalías pueden ser: De orientación; De independencia física; De movilidad; Ocupacional; De integración social; De autosuficiencia económica.

3.1.5. Perspectivas o enfoques educativos a la hora de atender a la diversidad del alumnado

Para comprender los distintos modelos de respuesta a la tarea de atender a la diversidad del alumnado es necesario revisar algunas de las perspectivas educativas en torno a las cuales se han ido articulando nuestros pensamientos y nuestras actuaciones educativas respecto a los alumnos que experimentan dificultades, siguiendo para ello la propuesta de Clough y Corbett (2000), pero tomando en consideración también e incorporando otras aportaciones traídas desde lo psicopedagógico (Coll y Miras, 2001), lo organizativo (Skrtic, 1991; Fernández Enguita, 1999) y lo cultural (López Melero, 2001; Torres, 2002).

Clough y Corbett (2000) identifican cinco grandes perspectivas:

1. El legado psicomédico.

Consiste en hablar de prácticas que descansan en una visión patológica de la diferencia, la cual se apoya en un diagnóstico médico y, posteriormente, en psicológico/psicométrico. Preocupan las diferencias relativas a lo cognitivo y las intervenciones son puntuales, dirigidas a remediar los déficits. Se aprecia una concepción estática respecto a la naturaleza de las diferencias individuales y su

evolución, al tiempo que el proceso de ajuste entre las diferencias del alumnado y la respuesta educativa se realiza por la vía de acomodar o dirigir a los alumnos a los distintos centros o modalidades formativas existentes. Los centros escolares se configuran como burocracias profesionales poco o nada adaptables a las demandas plurales de los alumnos.

2. La respuesta sociológica.

Aquí hay que resaltar el papel destacado que desde la década de los ochenta tiene el afianzamiento de esta perspectiva, un grupo de sociólogos anglosajones de la educación, vinculados a la perspectiva sociocrítica, como Tomlinson, Fulcher o Barton. Pone el acento en resaltar la influencia de la clase social, el género o la procedencia étnica para ser categorizados como subnormal y permitieron desvelar los mecanismos de reproducción de la desventaja. Aunque no proporciona ayudas prácticas para el profesorado a la hora de que éste se enfrente a su tarea cotidiana.

3. La aproximación curricular.

Una concepción interaccionista del desarrollo y del aprendizaje, junto con toda la revolución curricular que se produce a partir de los años setenta, tiene como consecuencia un cambio de visión en el ámbito de las dificultades de aprendizaje y las necesidades especiales. Ya no es el alumno el que debe ser rehabilitado para adecuarse a un currículum prescrito, sino que es el currículo – para ello más abierto, flexible y relevante – el que debe adaptarse o diversificar en función de las necesidades individuales de cada alumno. Se toman en consideración otros ámbitos más allá de lo cognitivo, en particular todo lo referido a la motivación e intereses y puede decirse que se inicia un proceso de valoración de la diferencia. El concepto de interacción compensatoria de Wedell (1989) es ilustrativo de un optimismo pedagógico consustancial con la implantación de sistemas comprensivos de educación y con las políticas de integración escolar.

4. Las estrategias de mejora escolar.

La aparición en los años noventa de la tradición investigadora sobre el cambio, las escuelas eficaces y los planes de mejora (Murillo y Muñoz Repiso, 2002; Stoll y Fink, 1999; AAVV, 2004 d) hace que la preocupación por la mejora de la enseñanza salga de los límites un tanto estrechos del currículo, para situarse en un plano en el que las cuestiones de organización,

funcionamiento y cultura de los centros adquieren, junto a las anteriores, un protagonismo singular. Hay que destacar también la reconsideración del papel del profesorado como profesionales reflexivos (Schön, 1992), con poder y capacidad para cambiar su práctica a través de proyectos colaborativos.

5. Los estudios críticos sobre la discapacidad.

Los sociólogos de la discapacidad como Oliver (2000) son los que continúan haciendo análisis muy críticos con relación a los progresos (más bien limitados progresos), que todavía se observan en el ámbito educativo y, en este sentido, su vigor es seguramente el mejor antídoto contra la complacencia que siempre estará sentada a la vera de este largo camino.

En definitiva, es necesario resaltar que existe una relación dinámica entre varias perspectivas y que lo realista tal vez sea reconocer que las cinco ocupan el mismo territorio, aunque cada una de ellas con diferente énfasis en unas cuestiones u otras, en parte compitiendo entre sí y, por tanto, con distinta popularidad y capacidad para dirigir las políticas educativas, sea a niveles macro (desde Administración educativa competente), a niveles meso (o de centro escolar), o a niveles micro (de práctica de aula).

3.1.6. La Atención a la Diversidad en la Normativa

La educación en y para la diversidad debe asumir y desarrollar, basándonos en Sánchez Palomino y Torres González (2002), los siguientes principios: Igualdad de oportunidades; No discriminación; Cooperación; Compromiso con las necesidades y problemas; Comprensividad; Adaptación; Flexibilidad, y Autonomía.

Dichos Principios caracterizan el actual modelo educativo enmarcado en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). La diversidad de intereses, capacidades, motivaciones y, en definitiva, necesidades educativas es un hecho. Configurar una respuesta educativa apropiada habrá de ser un principio de fundamentación esencial.

La atención a la diversidad es abordada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) a lo largo de su desarrollo.

En su *Preámbulo* son varias las ocasiones en las que hace referencia a la atención a la diversidad:

“El servicio público de la educación considera ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales.”

Es en el preámbulo donde se recogen los principios fundamentales que presiden la LOE. A continuación destacamos dos de ellos:

“El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para los que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados”.

“El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir este objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido.”

“Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera.”

Igualmente, en su preámbulo establece la estructura de la Ley, y en ella establece:

“La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”.

En su Título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas.

Respecto a la etapa primaria destaca que “se pone el énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la prevención de las dificultades de aprendizaje.”

“La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”.

La LOE en su *TÍTULO PRELIMINAR, CAPÍTULO I, Principios y fines de la educación, Artículo 1. Principios*, establece que el sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentados en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en una serie de principios, entre los que destacamos por su vinculación con la atención a la diversidad los siguientes:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

En su *TÍTULO II Equidad en la Educación*, *CAPÍTULO I Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, dedica:

- Sección primera al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. En el *Artículo 73. Ámbito*, establece que se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.
- Sección segunda al alumnado con altas capacidades intelectuales. En el *Artículo 76, Ámbito* se establece que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.
- Sección tercera al alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. El *Artículo 78* está dedicado a la *Escolarización*, y en él establece: *Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Los Programas específicos para estos alumnos son regulados en el Artículo 79: Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.*

Dentro de su *TÍTULO II Equidad en la Educación*, dedica su *CAPÍTULO II a la Compensación de las desigualdades en educación*.

En su *Artículo 80* establece los *Principios*:

1. (...) *Las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.*
2. *Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.*

3.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.2.1. Definir la inclusión

El movimiento de las escuelas inclusivas o escuela para todos surge en el década de los 90 del pasado siglo como un intento de superar el proceso de integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales. Pero este primer enfoque rápidamente amplía su ámbito de actuación y poco a poco va extendiéndose al contexto educativo en general. Esto significa que se cuestiona el funcionamiento de las instituciones relacionadas con el desarrollo del proceso educativo y se inicia un análisis de las mismas en torno al binomio inclusión-exclusión.

Esta nueva visión del hecho educativo evidencia las situaciones de exclusión que se producen en numerosos entornos educativos. Situaciones que afectan no sólo a los alumnos con discapacidad, sino que la exclusión es un fenómeno mucho más amplio que concierne a más colectivos, según el país a que nos refiramos y el contexto educativo en el que nos situemos (UNESCO, 1994; Dyson, 2001). Estos hechos determinan que la inclusión se postule como la propuesta educativa más adecuada para el siglo XXI, y la educación inclusiva como su desarrollo práctico más inmediato.

Las escuelas inclusivas o escuelas para todos, ponen su empeño en dar cabida a todos los alumnos sean cuales fueren sus características y necesidades (Arnaiz, 1996), luchan contra la exclusión asociada a la aplicación de un modelo centrado en el déficit de los alumnos, si nos referimos a las personas con discapacidad. Pero no sólo eso, no podemos pensar que éste es el fin único de las escuelas inclusivas, sino que luchan contra cualquier forma de exclusión asociada al contexto social, la pobreza, la homofobia, o la discriminación por ser mujer. En otras palabras, combate cualquier discriminación, defiende el derecho a la educación, y considera la diferencia, la diversidad como un valor educativo que debería ayudar a los centros a avanzar

en la calidad y eficacia de su respuesta educativa, garantizando así la igualdad en el acceso a la educación, la justicia y la equidad.

La inclusión es un movimiento global, de política social, difícilmente encorsetable únicamente al contexto educativo. En realidad es una corriente que pugna contra la efervescencia del egoísmo, la meritocracia agresiva, el pensamiento individualista y competitivo que preside la sociedad actual, y respecto al que se justifican planteamientos segregadores, así como tibios planteamientos de integración. Por todo ello, la inclusión se presenta como un proyecto social global, con el objeto de provocar una transformación de la sociedad de suerte que en ella tenga cabida una escuela para todos. La educación inclusiva es algo más que un conjunto de acciones o estrategias educativas; es, ante todo, una amalgama de actitudes, valores y creencias.

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar (Arnaiz, 2003: 150).

Un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Armstrong, 1999, 76).

Por consiguiente, la inclusión significa darle la bienvenida a la heterogeneidad, a la vez que la defensa de una educación de calidad para todos. O como nos indican Booth y Ainscow (1998: 2): “proceso de aumentar la

participación de los alumnos en el currículo académico, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que reduce su exclusión en los mismos”.

La educación inclusiva se fundamenta en una serie de propuestas o planteamientos (Wilson, 1999), según los cuales una escuela inclusiva es aquella que se caracteriza por los siguientes elementos:

- La consideración de la comunidad como una de sus principales bases.
- Es una escuela carente de barreras, obstáculos o trabas que impidan el acceso a ella a alguno de sus componentes.
- La cultura de la colaboración entre docentes, así como entre alumnos y entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Es una escuela que promueve la igualdad de todos (de oportunidades, de derechos, etc.).

La inclusión viene a ser sinónimo de calidad, de extensión y generalización de la calidad de la educación a todos los alumnos. Se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos, no para unos pocos solamente; se exige que las escuelas estén preparadas para acoger y educar a todos ellos y no solamente a los considerados como educables. Por todo ello, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1997).

Puesto que la inclusión, tal y como apuntamos, es un movimiento que discurre principalmente en el terreno de los valores, principios, etc., tratar de caracterizarlo requiere, ante todo, dirigir la atención hacia estos elementos. A este respecto, consideramos especialmente pertinentes los principios formulados por Stainback y Stainback (1990), que resumimos del siguiente modo:

- Una filosofía escolar basada en los principios de democracia e igualdad, que lleva al reconocimiento de la diversidad como un valor positivo.
- El principio de proporciones naturales, por el que se recomienda la escolarización del alumnado en las escuelas de su comunidad natural.

- La inclusión en los procesos de planificación y toma de decisiones, de todos aquellos que se encuentran implicados en la educación.
- El establecimiento y desarrollo de una sólida red de apoyo.
- Adaptación del currículum, en aquellos casos que resulte necesario, a las características y necesidades del alumnado.
- Y la flexibilidad como emblema que ha de presidir todo lo concerniente a estrategias y planificación curricular, adoptando una actitud de evaluación continua del proceso de implementación y desarrollo curricular.

La inclusión es un proceso que todavía está evolucionando, pero que se convierte en un potente agente de cambio en la medida que su significado no se limita a plantear la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con diferencias, consideradas teóricamente educables, sino que la escuela debe ser capaz y educar a todo el alumnado.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se propone, por tanto, un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas por los mismos (Ainscow, Hopkins y otros, 2001).

De todo lo dicho anteriormente, se desprende que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, estableciendo a la vez un continuum de servicios para responder a estas necesidades (Arnaiz, 1997).

Las escuelas inclusivas tratan de respetar la individualidad construyendo en la escuela una cultura colaborativa como base para la solución de

problemas que, a su vez, fomente el desarrollo profesional de los profesores estableciendo así las líneas para lograr una mejora educativa.

En la actualidad, las demandas sociales se dirigen hacia el establecimiento de mecanismos que den respuesta a la diversidad. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una educación inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ellas y generar un cambio en los valores instaurados en la sociedad hacia los alumnos con deficiencias.

Se pueden destacar una serie de ventajas que en opinión de Stainback, Stainback y Jackson (1992, 7) pueden proporcionar las escuelas inclusivas:

- a) Se centran en la forma de desarrollar apoyo y cuidado en la comunidad escolar para todos los alumnos, en vez de para una categoría seleccionada de los mismos (a.c.n.e.e.).
- b) Los recursos y esfuerzos de todo el personal escolar pueden emplearse en la evaluación de las necesidades educativas, la adaptación de la enseñanza y el apoyo a los alumnos, no siendo esta tarea exclusiva del profesorado especialista en Educación Especial, ya que se dirige a todos los alumnos.

A modo de conclusión, se recogen a continuación toda una serie de estrategias prácticas para promover la educación inclusiva que proponen Stainback y Stainback (1990):

- Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos donde se valore la diversidad de los alumnos.
- Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Establecer y dinamizar redes tutoriales de apoyo que fomenten el trabajo colaborativo entre profesores y entre alumnos.
- Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente, configurando un equipo homogéneo para resolver las

necesidades que se presentan, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.

- Diseñar procesos de adaptación del currículum para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos.
- Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

Finalmente, hay que mencionar algunas estrategias educativas de trabajo que son fundamentales en las escuelas inclusivas:

- Aglutinar interactivamente en la vida del aula a todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno familiar y social.
- La colaboración entre todos los integrantes del equipo educativo.
- El reconocimiento amplio que los objetivos de la educación van más allá de la adquisición y desarrollo de conocimientos de tipo racional y académico.
- Construcción de un nuevo marco curricular común que parta de la idea de que todo el alumnado pertenece y aprende en la escuela inclusiva.
- Un currículum rico y significativo que tenga en cuenta las características y necesidades de todos y de cada uno de los alumnos; diversifique las modalidades de respuesta en función de dichas necesidades; y proporcione los apoyos convenientes cuando se precise.
- El apoyo y la adecuación de los medios de acceso al currículum se ofrecen dentro del aula y no fuera.
- La diversidad en sí misma es una fuente de aprendizaje, en la medida que ofrece a todos la oportunidad de aprender; valorar la diversidad.
- Promover el trabajo colaborativo entre el alumnado, así como modalidades de éste como la tutoría entre iguales.

3.2.2. Una aproximación a la Educación intercultural

Cuando nos acercamos a otras culturas, tres son las actitudes más prototípicas (Colectivo Amani, 1994): El etnocentrismo; el relativismo cultural y el interculturalismo.

Cuando dos colectivos culturales distintos, uno de ellos considerado minoría, se ponen en contacto, las modalidades que se pueden dar de su vivir juntos en un mismo espacio son, desde la perspectiva mayoritaria, fundamentalmente cuatro:

1. La asimilación. Es el modelo más común de relaciones entre cultura dominante y minoría: se priorizan y estimulan las relaciones positivas, a cambio de renunciar (la minoría) a la propia identidad cultural.

La asimilación constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone a las minorías que adopten la cultura dominante y que abandonen la propia. Parte de dos supuestos ideológicos (Malgesini y Giménez, 1997): a) el convencimiento de la necesidad y bondad de la homogeneidad sociocultural, que se da por supuesta en la sociedad dominante; y b) la hipótesis de que una vez asimilada la minoría, sus miembros vivirán en igualdad de condiciones que los pertenecientes al grupo mayoritario. Esa es la promesa: sólo a través de la identificación plena con lo nuevo y de la renuncia de lo propio se podrá entrar a formar parte de la comunidad de ciudadanos con igualdad de derechos y desaparecerá todo atisbo de prejuicio y de discriminación. Se trata de una posición marcadamente culturalista, que exagera el peso de lo cultural, minusvalorando las diferencias de clase, de género y de etnia.

2. La segregación. Es uno de los riesgos que hemos señalado al hablar del relativismo cultural. El respeto escrupuloso a la identidad cultural de las minorías pasa por evitar el contacto y la relación tanto en el espacio urbano como en las instituciones sociales. Tal vez el modelo más acabado de segregación fue el apartheid sudafricano.

3. La marginación. Es la negación de las personas y de la cultura: ni se respeta la identidad de las minorías, ni se les reconoce ningún derecho social. Estamos, en el caso más extremo, ante el genocidio cultural (por ejemplo, el holocausto judío) o el exterminio sistemático como se hizo con los nativos de Norteamérica o de Australia. La marginación implica que un individuo o un grupo ha sido materialmente borrado de la vida social.

4. La integración. Correspondería a la actitud interculturalista, que respeta las culturas minoritarias, pero a su vez promueve el contacto, el diálogo, el

mestizaje y la igualdad de derechos y deberes. En palabras de Carbonell (1998: 33-34): *“La integración es un proceso que las dos partes van realizando lentamente a partir de una voluntad activa e inequívoca de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y de costumbres, pero muy especialmente la desigualdad social y política... Se trata de crear conjuntamente un nuevo espacio, aún inexistente, regido por nuevas normas, nacidas de la negociación y del creatividad conjunta... Por eso, es inevitable que el grupo mayoritario esté dispuesto a aceptar como homólogos a los grupos minoritarios, cosa que implica estar dispuesto a compartir el poder y trabajar para hacer posible la igualdad de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada”*.

La Educación Intercultural constituye el instrumento necesario y más adecuado para la consecución de la integración educativa ya que entendemos que favorece un diálogo que puede servir de punto de arranque y además se desarrolla en la escuela, un espacio privilegiado para potenciar cambios de valores y concienciar a un gran número de padres, alumnos y profesores de la necesidad de comenzar un diálogo con las otras culturas. Eso sí, teniendo en cuenta que para avanzar en la creación de una sociedad en la que se favorezca el contacto, diálogo, comprensión, encuentro y participación entre culturas es necesaria la implicación de todas las instituciones y la sociedad. La escuela puede servir de punto de arranque pero es preciso que la comprensión intercultural se propague por el resto de instituciones y en el conjunto de la sociedad. Partiendo del concepto de educación, como proceso que lleva a cabo todo individuo por el cual se incorpora y asimila un patrimonio cultural, la educación intercultural aporta una nueva dimensión a este concepto, ya que actualmente las sociedades son más conscientes de la pluralidad de culturas que coexisten en un mismo espacio. Esta nueva dimensión, no es otra que conocer, comprender y respetar otras culturas que siempre han existido, pero que nunca han sido tan visibles como hoy en día.

Es el momento en que la sociedad se conciente de que es multicultural y será necesario transmitir a las nuevas generaciones y a las otras, una competencia cultural que permita el proceso de construcción personal en unos patrones socioculturales que tengan en cuenta la presencia de otras culturas ya

que de lo contrario será muy difícil asegurar una convivencia armónica dentro de la sociedad multicultural.

La educación intercultural, tal y como la entendemos no se puede entender como sinónimo de educación multicultural, tampoco se reduce a la presencia en un centro de alumnos de diferentes procedencias culturales. La educación intercultural en la que creemos y en la que queremos aportar es algo más profundo y complejo que la educación multicultural.

Es verdad que en el ámbito anglosajón predomina el uso del término de multicultural, mientras que en la Europa continental se usa la palabra “intercultural”, pero esta diferencia responde fundamentalmente a las diferencias entre las características de la multiculturalidad en Europa y América, que se fundamenta en su pasado histórico y en la propia composición de la base social de ambas (Grañeras et al., 1997). (Ver Anexo IV, Diferencias entre Educación Intercultural y Educación Multicultural – Sales y García, 1997).

La ambigüedad conceptual en la que nos movemos en el conocimiento teórico educativo en general y en el multicultural en particular (Sales y García, 1997) hace que la educación Multicultural se puede considerar como un “paraguas” que alberga concepciones muy diversas y que viene a significar una igualdad de oportunidades o justicia social.

Los diferentes planteamientos ideológicos ante el fenómeno multicultural han dado lugar a distintas políticas o enfoques de intervención a lo largo de las tres últimas décadas. Y aunque resulta muy difícil hacer una síntesis organizada de los diferentes enfoques y modelos surgidos en estos años, por la ambigüedad y amplitud terminológica, escasa sistematización y diversidad de programas que dan respuesta a problemas específicos de poblaciones distintas (Sales y García, 1997 y Muñoz Sedano, 1997), vamos a intentar proporcionar una síntesis completa, a partir de la realizada por Sales y García, incorporando aspectos de las realizadas por Bartolomé y Muñoz Sedano. (Ver Anexo V)

2.2.3. Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diversidad

Las diferencias son una realidad incuestionable que se da en el alumnado, los profesionales y los centros educativos. No obstante, la diversidad entre el alumnado quizá sea la más perceptible y a la que con más frecuencia nos referimos.

Durante mucho tiempo se ha buscado la homogeneidad como una meta, como un fin. Desde criterios normativos, se ha pensado que muchos alumnos y alumnas que no se ajustaban a los estándares establecidos se debían considerar “*con dificultades de aprendizaje*”.

Como nos apunta López Melero (2001), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica romper con la clasificación y la norma, supone plantearnos una necesaria profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

Por tanto, la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, etc. y la desigualdad como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos.

Jiménez y Vila (1999) consideran fundamental asumir y valorar la diversidad como parte de la realidad educativa por cuatro motivos:

- La diversidad es una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc.

- Si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo.
- Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad, justicia) la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora en este sentido.
- La diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas.

Los modelos que adoptamos como referencia para analizar y organizar la realidad escolar están íntimamente relacionados con la valoración de cualquiera de las diferencias inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia, etc.). Cela, Gual y Márquez (1997) plantean que la diversidad puede venir determinada por tres grandes dimensiones: Social (procedencia geográfica y cultural, nivel socioeconómico, rol social...); Personal o física (herencia o modelos culturales impuestos); y Psicológica (ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje – capacidades, conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, formas de establecer la comunicación, ritmos de trabajo y/o aprendizaje, etc.-). En mi opinión, se podría añadir una cuarta dimensión: Afectiva (ligada a los intereses y motivaciones).

Booth y Ainscow (1998) plantean el abandono del lenguaje del “*nosotros*” como fundamental en una escuela donde las distintas manifestaciones y creencias se respetan y valoran por igual. Prefieren utilizar el término “*todos*” pues no se refiere a casi todos o a la mayoría; no se trata de dejar fuera a aquellos que no pueden seguir el ritmo impuesto, ni tampoco se trata de incluir sólo a los alumnos con discapacidad o a los «alumnos extranjeros», sino a todos.

Para contrarrestar esta tendencia a diferenciar negativamente en función de la capacidad, centros y profesores han de acometer la tarea de identificar múltiples capacidades en cada persona y ensalzar las mismas, destacando lo que de positivo tiene cada una de ellas. Frente a esta visión uniforme, que tiene

también su correspondencia en una concepción uniformizadora de la escuela, del currículo y de la medida del éxito escolar ha emergido la teoría de las *inteligencias múltiples*), en la que se pretende resaltar que hay un número elevado de capacidades de distinto tipo que las personas desarrollan para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para una cultura y que, en último término, son relevantes para su modo de vida en los entornos reales en los que actúan.

La cultura de la diversidad es un discurso que trasciende la filosofía de la normalización, siempre que se crea que todas las personas son diferentes y tienen la misma oportunidad de vivir su propia vida.

Todos en cierta medida estamos de acuerdo en la escuela tiene un papel clave para promover la equidad.

Farrel (1999) distingue cuatro facetas en su modelo de igualdad educativa que, aunque haga referencia a igualdad entre grupos sociales, podemos generalizar a la diversidad de alumnos independientemente del origen de sus diferencias: igualdad de acceso, igualdad de supervivencia, igualdad de resultados, e igualdad de consecuencias educativas.

La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad.

Para Booth (2006) los valores se asocian, en principio (pues reconoce que se trata de una lista en desarrollo constante) con cuestiones: Equidad; Participación; Comunidad; Respeto por la diversidad; Honradez; Derechos; Alegría; y Sostenibilidad.

En definitiva, la inclusión aparte de requerir cambios de política y estructuras educativas, es una cuestión personal, que tiene que ver con los valores y actitudes ante el mundo. Como señala Arnaiz (2003) citando a Pearpint y Forest (1999, p. 15) «*si podemos construir bombarderos Stealth, con*

un precio de casi mil millones de dólares por avión, no cabe duda de que podemos educar a todos nuestros niños al máximo de sus capacidades. Es una cuestión de valores».

En relación con este aspecto, el trabajo que se lleva a cabo en el aula, con alumnos con o sin dificultades, estará estrechamente vinculado a nuestros supuestos básicos sobre la naturaleza de las diferencias individuales. En este sentido Coll y Miras (2001) recogen tres concepciones al respecto y que se han venido en llamar estática (presupone que las características individuales son inherentes a las personas, relativamente estables y consistentes a través del tiempo y las situaciones), situacional (presupone que las características individuales de las personas no son fijas ni predeterminadas genéticamente, sino que dependen de factores ambientales) e interaccionista (lo que se produce es una interacción entre las características de los alumnos y las de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar).

Sin duda, estos supuestos tienen una implicación directa con la práctica docente. Siguiendo el análisis realizado por Ainscow (1995) podemos hablar de una perspectiva individual o esencialista y de una perspectiva educativa o contextual (Fulcher, 1989 en términos de Ridell, 1996). A continuación se presentan sintetizados en dos tablas los supuestos de cada una de estas teorías (adaptado por Echeita y Simón, 2007).

Creencia del profesorado	Práctica
Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como «normales».
Sólo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.	La educación especial tiende a organizarse en un esquema de todo o nada. Los alumnos que son considerados «especiales» tienen

	toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo mal, algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una importación del llamado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en escuelas especiales o clases especiales desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se rentabiliza especialistas y recursos. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también especial, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.

Tabla XII. Ideas básicas de la perspectiva esencialista (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

Creencias del profesorado	Práctica
Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, no sólo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa que se ofrece desde la escuela.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos y en diferentes momentos

	a lo largo de su escolarización.
Los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado especial.

Tabla XIII. Ideas básicas de la perspectiva educativa o contextual. (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

3.2.3. La exclusión social. El Index for Inclusion

La exclusión social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en los países en vías de desarrollo como en las prósperas sociedades occidentales.

Se trata de un fenómeno que no sólo tiene que ver con la pobreza y que en cualquier momento puede abatirse sobre las personas. En ocasiones, tiene mucho que ver con la percepción y el sentimiento que muchas personas experimentan de no ser valoradas ni tenidas en cuenta en la sociedad por lo que son. Hoy sabemos que, en muchos casos, esa exclusión social se anticipa o se prepara en procesos de exclusión educativa que, como aquella, tiene múltiples caras: Falta de acceso a los sistemas educativos; Escolarización segregada en dispositivos especiales; Educación de «segunda» para los más desfavorecidos; Fracaso escolar; Maltrato entre iguales por abuso de poder; Desafecto; Etc.

El concepto de exclusión implica un proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Pero esta separación no es tan simple: la exclusión también incorpora una valoración diferencial entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo lo que instaura diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios.

Según Vélaz de Medrano (2002), la exclusión es un «proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que

conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte».

Castel (2004) ha intentado distinguir, metafóricamente, «zonas» de la vida social. Hay una zona de integración: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastantes firmes. Hay una zona de vulnerabilidad: por ejemplo, el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados.

Intrínsecamente unido al concepto de exclusión, se encuentra el concepto de vulnerabilidad. Se utilizó el término alumnos vulnerables, para tratar de evitar en todo lo posible el término necesidades especiales, por otra parte, tan cercano a todos nosotros. Compartimos con Ballard (1999) que el continuo uso de este término sigue haciéndonos asumir la división entre aprendices «*normales*» y «*menos que normales*» lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de un análisis crítico sobre la inclusión. En su opinión, «*la cultura de separar la educación especial de la ordinaria continuará mientras el término especial forme parte del vocabulario de la educación*». (p.3)

Son muchos los estudios que se han centrado en el efecto de «etiquetado» tanto en el pensamiento y aprendizaje de los propios estudiantes así como en el pensamiento y práctica de los docentes. Es decir, cuando categorizamos pretendemos «*crear diferencias*», creyendo que la separación de grupos y la clasificación de categorías humanas pueden hacer más fácil nuestra práctica docente. Sin embargo, a veces no nos damos cuenta que no sólo categorizamos al niño sino también las expectativas de los profesores.

Consecuentemente con estas etiquetas creamos de forma artificial diferentes tipos de estudiantes, les hacemos creer que ellos son diferentes y que por tanto su enseñanza también lo tiene que ser. A veces, la utilización de la etiqueta «*necesidades educativas especiales*» fomenta el análisis de las dificultades educativas fundamentalmente en términos de deficiencias y puede desviar la atención de otros aspectos del entorno que pueden ser causantes de

las barreras al aprendizaje y la participación de los alumnos. Sin embargo, el empleo del término «*alumnos vulnerables*» permite hacer referencia a todos los estudiantes vulnerables a las presiones de exclusión. Según Stubbs (2008), son muchos los grupos que pueden estar en riesgo de exclusión: niñas y mujeres, alumnos que viven en ámbitos rurales, alumnos con padres de trabajos temporeros, alumnos con enfermedad, alumnos con discapacidad, alumnos que viven en la calle, etc.

El concepto de «*barreras para el aprendizaje y la participación*» fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Es un concepto nuclear en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión.

Este concepto enfatiza una perspectiva contextual o social sobre las dificultades de aprendizaje o la discapacidad. Nos hace ver que tales dificultades nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Como señala Echeita (2002) comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja de los factores sociales que influyen inevitablemente en su vida y con los que interactúan desde sus condiciones personales nos permite apreciar que, cuando su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, se hace accesible en todos los sentidos y se moviliza para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa, la discapacidad se diluye y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de «barreras» (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas,...), que dificultan, por ejemplo, el acceso al sistema educativo, su permanencia en él con calidad o la transición entre etapas y a la vida adulta, la discapacidad reaparece. Por tanto, el propio concepto de dificultades de aprendizaje o de discapacidad, no puede

entenderse sin la consideración del efecto mediador del contexto en el que se desenvuelve el alumno.

“Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, Págs. 20 - 22).

Las barreras que pueden coexistir en tres dimensiones:

- En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).
- En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, etc.
- En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos, etc.

Muchas de las barreras están fuera de la escuela. Se encuentran al nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en los sistemas de formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y del aula. Están por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan al profesorado y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. Incluso podríamos decir que si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos. La ausencia de una política de acogida a los

nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento, la falta de incentivos internos o externos son, entre otros, obstáculos o barreras que condicionan negativamente el trabajo docente.

Para que un centro educativo pueda identificar las barreras que dificultan la presencia, aprendizaje y participación de sus alumnos y poder así diseñar sus planes de actuación, existen algunos materiales que pueden ser útiles para dinamizar la autoevaluación de los centros educativos en este proceso. Uno de estos materiales es el *Index for inclusion* o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

El *Index for Inclusion* ha sido elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeíta, 2002).

En la actualidad, existe una versión para escuelas infantiles (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) que ha sido adaptado al contexto español por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) denominado «*Index para la Inclusion. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*».

El *Index* (Ver Anexo VI) trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Han sido los autores del *Index* quienes nos han recordado insistentemente que tenemos que empezar a evaluar lo que importa y no sólo a dar importancia a lo que evaluamos. En este sentido el *Index* nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones: las culturas, las políticas educativas y sus prácticas.

La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de culturas inclusivas en el centro, que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados.

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de políticas inclusivas en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las prácticas de aula. En este sentido, el *Index* nos invita a revisar y reflexionar sobre si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos. Para que ello sea posible, se requiere la movilización y orquestación de todos los recursos que pueden ofertar tanto la escuela como las instituciones de la comunidad.

3.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.3.1. Espacio Europeo de Educación Superior Bolonia

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior recibe un impulso decisivo con la Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por Ministros con competencias en Educación Superior de 29 países europeos y que da su nombre al Proceso de Bolonia.

Se ha tratado de un proceso de carácter intergubernamental con participación de universidades, estudiantes, la Comisión Europea y otras organizaciones. Este proceso ha tenido como meta el establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010.

El EEES no tiene como objetivo homogeneizar los sistemas de Educación Superior sino aumentar su compatibilidad y comparabilidad, respetando su diversidad. La construcción del EEES se basa en acuerdos y compromisos sobre los objetivos a alcanzar.

El EEES se contempla como un espacio abierto en el que no existen obstáculos a la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y personal de administración, y se articula en torno al reconocimiento de titulaciones y otras cualificaciones de educación superior, la transparencia (un sistema de titulaciones comprensibles y comparables organizado en tres ciclos) y la cooperación europea en la garantía de la calidad.

El establecimiento de un sistema de créditos ECTS, (Real decreto 1125/2003) y del Suplemento al Título (Real decreto 1044/2003) juegan un papel fundamental junto al Marco de Cualificaciones para el EEES (informe 2007) y los Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el EEES. El establecimiento de un Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad constituye un importante hito.

Desde 1999 cada dos años se celebra una Cumbre Ministerial que realiza un balance de los progresos realizados y establece los objetivos para la cumbre siguiente. Se han celebrado las Cumbres Ministeriales de Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, y Lovaina/Lovaina-la Nueva en 2009.

Los trabajos de seguimiento y la preparación de las cumbres ministeriales se llevan a cabo en el seno del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG) constituido en la actualidad por los 46 países miembros del Proceso de Bolonia, la Comisión Europea y otras organizaciones.

3.3.2. Modelos teóricos de Formación del Profesorado

Los modelos teóricos de Formación del Profesorado, según José Salazar González, se rigen por las siguientes perspectivas ideológicas: la perspectiva académica, la perspectiva técnica y la perspectiva práctica.

3.3.2.1. *Perspectiva académica*

Desde esta perspectiva se considera la enseñanza como transmisión de la cultura pública. El profesor/a necesita especializarse en aquellos campos del saber que debe transmitir. Esta perspectiva tiene dos versiones principales: el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

El enfoque enciclopédico reduce la educación a mera instrucción, concibiendo a ésta como transmisión de los contenidos culturales y el aprendizaje como acumulación de conocimientos. Este enfoque exige del docente que sea un especialista en su disciplina, que respete la secuencia lógica y la estructura epistemológica de la materia en que es especialista, la explique de forma clara y ordenada, imponga su autoridad para mantener la disciplina adecuada que permita escuchar sus explicaciones y comprobar en qué grado los alumnos han adquirido los contenidos tratados mediante procedimientos rigurosos de evaluación.

El enfoque comprensivo sigue priorizando la competencia intelectual, disciplinar en la formación del docente, pero se preocupa de cómo introducir a los alumnos en la comprensión de ese campo de conocimiento, que ha tenido unas vicisitudes, una historia, una construcción; es ver qué preguntas se hicieron sobre ella, qué interrogantes pueden hacerse hoy, es decir, cuáles fueron las ocupaciones y preocupaciones de ese campo del saber y qué respuestas se han ido dando. Esto supone presentar los contenidos de las diferentes disciplinas no como cuerpos estáticos, acabados, de hechos, de principios, de datos, sino analizar los procesos de investigación utilizados en su desarrollo. Esto hará que el alumno/a incorpore más fácilmente los contenidos de la misma de modo significativo.

Por lo tanto, en esta modalidad, a la competencia científica o conocimiento de la disciplina propia de su especialidad se le incorporan el dominio de las técnicas didácticas para transmitirla de manera eficaz, atractiva y significativa para los alumnos/as.

En ambos enfoques la formación del profesorado se centra, casi de forma exclusiva, en competenciarle como un intelectual de su especialidad, proporcionándole los conocimientos producidos por la investigación científica en esa área de conocimiento y las estrategias didácticas relacionadas con la enseñanza de las disciplinas.

La persistencia y vigencia de este modelo denota una gran negligencia de los poderes políticos acerca de la educación. A su vez, este modelo ha sido alimentado por las convicciones sociales, culturales y pedagógicas de gran parte del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres. Entre lo que para ellos/as significa ser profesor y lo que consideramos que constituye ser profesor, hay un gran techo.

Cuanto mayor sea el academicismo mayor será la exclusión de la escuela de los niños/as de clases desfavorecidas y la insatisfacción y la perversión del aprendizaje de todos (Pérez Gómez, 2003). Todos los alumnos/as deberán trabajar el mismo contenido, en el tiempo determinado para su desarrollo, utilizando los mismos medios y materiales para realizar las tareas y exigiendo un único nivel de desarrollo de las mismas. Los alumnos/as, como sujetos, desaparecen y se actúa como si la realidad educativa no se

topara necesariamente con sujetos peculiares y singulares, diversos. No se tiene en cuenta que la diversidad es una característica natural de las personas, que no existe un modelo estándar de sujeto, que la singularidad de cada individuo es una realidad incuestionable.

3.3.2.2. *Perspectiva técnica*

Esta perspectiva supone un avance importante y positivo en la dignificación de la práctica educativa en relación con el enfoque academicista.

Esta perspectiva pretende dar rigor científico a la práctica educativa tradicional, considerando la enseñanza como una ciencia aplicada. Sus defensores, sus representantes (Berliner, Roshenshine, Gage) se proponen el aprovechamiento técnico del conocimiento, elaborado por los científicos básicos y aplicados, para su aplicación al diseño y al desarrollo de las actividades educativas y a la toma de decisiones, en busca del rigor y la eficacia. A través del experimentalismo naturalista, proyecto a lo educativo, se derivan regularidades causa-efecto que permiten la predicción, manipulación y control de los fenómenos educativos como si se trata de fenómenos naturales. Se pretende que la teoría se caracterice por la objetividad y por la neutralidad. El saber es objetivo y externo, cuya producción parece independiente de los intereses y sentimientos humanos. El saber se convierte en saber universalizado, ahistórico, como conjunto de verdades incuestionables. La calidad de la enseñanza, para esta perspectiva, viene determinada por la calidad de los productos y por la eficacia y la economía en su consecución.

La concepción tecnológica de la práctica es denominada por Schön (1992) racionalidad técnica y por Habermas (1982, 1987) racionalidad instrumental, puesto que la actividad del docente se dirige a solucionar los problemas con los que se encuentra en su práctica profesional mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas de valor general.

Se establece una relación jerárquica, dependiente, entre conocimiento y práctica; separación personal e institucional entre la elaboración del currículum y su aplicación. Se produce, también, de forma inevitable, la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica. Del conocimiento científico, elaborado por especialistas externos, se deriva el conocimiento del docente, restringido al dominio de cómo actuar, cómo diagnosticar y resolver los problemas de la práctica. El sentido y el valor de la docencia se concretan en la aplicación de las rutinas para gestionar el aula. La tarea del docente es técnica, aplicada y no intelectual. El docente no investiga, no produce conocimiento, sólo adapta y ejecuta las reglas, las normas derivadas del conocimiento producido por otros.

Siguiendo a Pérez Gómez (1992), vamos a especificar las dos corrientes que se han ido formando dentro de esta perspectiva: el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

El modelo de entrenamiento es un modelo mecánico y conductual consistente en diseñar programas de formación y utilizarlos para entrenar al profesorado en las técnicas, habilidades y procedimientos que se han mostrado eficaces en la investigación previa. Como afirma Pérez Gómez (1992), “*su lógica es bien clara y sencilla: si a través de la investigación didáctica, dentro del paradigma proceso-producto, podemos llegar a establecer relaciones de correspondencia estables entre comportamientos docentes y rendimiento académico de los alumnos/as, seleccionemos aquellas conductas docentes que se correlacionan positivamente con elevados rendimientos académicos de los estudiantes y entrenemos a los futuros profesionales en el dominio de aquellas conductas*”(pp. 404-405).

El modelo de adopción de intereses. Desde enfoques cognitivistas se considera que las reglas derivadas del conocimiento científico, aportado por las investigaciones sobre la eficacia docente, no pueden trasladarse mecánicamente en forma de destrezas o habilidades de intervención, sino que deben convertirse en principios y procedimientos que los docentes podrán utilizar de forma personal y contextualizada para diagnosticar y buscar soluciones a los problemas cotidianos con los que se encuentra en su aula. Se

puede hablar de competencias estratégicas, es decir, de formas de pensar basadas en principios y procedimientos de intervención contruidos por cada docente y que le permiten decidir cuándo, cómo, por qué y para qué utilizar unas técnicas u otras. En cierta medida, el docente utiliza ya su razonamiento para definir las circunstancias del aula e intervenir en ellas, eso sí, en dependencia y apoyado en los conocimientos aportados por la investigación científica.

Según Arnaus (1999), en estas versiones de la formación del profesorado se da una relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula, una separación personal y contextual entre la elaboración del conocimiento y su aplicación. Al docente sólo le compete enseñar los contenidos que los expertos han considerado importantes y le han transmitido, conocimiento del qué, o ser capaz de aprender y ejecutar las estrategias didácticas, los procedimientos, que como derivaciones técnicas han elaborado los especialistas. Se comporta, en expresión de Pérez Gómez (1998), como un operario en una cadena mecanizada.

La acción educativa, por ser personal, es abierta, incierta, imprevisible y creadora aunque racional (Gimeno, 1998). Los fenómenos prácticos, es decir, aquellos que no están normatizados, tecnologizados sino que tenemos que hacerlos, obligan a los implicados en ellos a buscar su sentido, se caracterizan por ser complejos, inciertos, inestables, cambiantes, singulares, y en ellos existe conflicto de valores (Schön, 1983, 1992).

La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente condicionada por el contexto, con resultados siempre, al menos en parte, imprevisibles, y cargada de conflictos de valores que requieren posicionamientos éticos y políticos. Para estas situaciones se necesita intuición, empatía, deliberación, reflexión y juicio que permitan detectar, definir los problemas y abordarlos adecuadamente. La racionalidad tecnológica descuida la importancia de los elementos contextuales, institucionales y personales, al no considerar el centro educativo y el aula como un escenario psicosocial.

El descuidar las realidades educativas concretas y las experiencias diversas del alumnado les lleva, necesariamente, a estos modelos de formación del profesorado, a transmitir contenidos reproductivos, mecánicos, sin fuerza comprensiva ni proyectiva para los aprendices de docentes.

Estos modelos se centran en capacitar al enseñante para que sea capaz de aplicar unos u otros procedimientos a los problemas con que se encuentre. Se simplifica lo pedagógico a las decisiones personales, a la actuación profesional de los individuos, haciendo depender los éxitos o fracasos educativos de las capacidades y circunstancias individuales sin prestar mucha atención a las influencias institucionales, sociales y políticas que pueden estar condicionando y determinando, de muchas formas, la práctica pedagógica.

Si no se toma conciencia de que tanto los procesos educativos como los mismos procesos de formación del profesorado están contruidos socialmente respondiendo a unos intereses, a unas influencias, a una tradición, la vertiente reproductiva, en educación, campará a sus anchas, legitimándose primero y naturalizándose después, lo que no representa más que una de las muchas formas que podría adoptar (Giroux, 1987). A la descontextualización del conocimiento de la experiencia personal de los aprendices de profesores/as se añade la descontextualización de lo pedagógico de sus contextos sociales, culturales y políticos. Esta segunda descontextualización nos lleva a aceptar las cosas como son, a no ideologizar la educación, a no politizarla, a no cuestionar ni problematizar su sentido, su valor y su importancia para las personas y para la sociedad.

Desde estos enfoques las teorías se imponen, se prestan, se comunican. Explican la realidad y la forma de intervenir en ella con tanta objetividad que se constituyen como la única realidad. La subjetividad, las experiencias y vivencias se nos pueden mostrar como peligrosas, como generadoras de inseguridades, de conflictos, de tensiones, de incertidumbres. El compromiso y la responsabilidad social y política de la enseñanza y del educador desaparecen o quedan reducidas a sus aspectos instrumentales.

3.3.2.3. *Perspectiva práctica*

Los enfoques anteriores se centraban o bien en el qué, o bien en el cómo; en esta perspectiva recobran fuerza el alumnado y el profesorado, ambos necesitan sentirse cercanos, compañeros de viaje, participando juntos donde todos enseñan y todos aprenden juntos y disfrutan al hacerlo.

Desde esta perspectiva se entiende que nosotros más que aprender o descubrir el conocimiento lo que hacemos es producirlo, construirlo de forma personal y subjetiva en función de las circunstancias vitales que nos afectan y nuestra forma idiosincrásica de vivirlas.

Desde este enfoque se entiende la acción educativa como problema práctico sometido a las categorías interpretativas de docentes y alumnos/as considerados como sujetos participantes en el acontecimiento educativo. Los educadores/as debemos estar pertrechados de teorías comprensivas que nos iluminen en la resolución práctica de nuestras acciones educativas, implicándonos en procesos de deliberación que nos permitan encontrar cursos de acción adecuados y legítimos.

Para enfrentarse a situaciones inciertas, inestables, singulares y conflictivas al docente no le basta su repertorio técnico, no le es suficiente el conocimiento profesional acumulado, necesitando moldear la situación entrando en conversación reflexiva con ella (Schön, 1992).

El profesor/a no es un experto técnico infalible y externo a la situación que pueda afrontar debidamente las situaciones que configuran el aula utilizando las teorías y técnicas establecidas, más bien debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que para afrontar las situaciones únicas, inciertas y conflictivas que se dan en los contextos educativos necesita desarrollar su sabiduría experiencial, su sabiduría práctica, su sensibilidad, su capacidad de escucha, su empatía y su creatividad. El educador es alguien que vive, que

ama la vida y que lucha por hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje un encuentro gozoso y comprometido.

El conocimiento útil y relevante surge, desde esta concepción de la práctica, en y desde la práctica, y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa (Pérez Gómez, 1998).

El componente básico del conocimiento experto útil y relevante es el desarrollo de la reflexión y de la competencia situacional. El docente debe analizar y criticar su propia práctica, convertirse en investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1987, 1991).

Según esta perspectiva, la formación del profesorado no puede reducirse a la adquisición del conocimiento teórico, sino que debe preocuparse de preparar profesionales capaces de intervenir en el arte de la práctica. Para que esto pueda suceder hay que superar el divorcio institucional y personal al relacionar pensamiento y acción, teoría y práctica. La práctica debe convertirse en el eje de la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, observando, analizando, cuestionando lo que sucede en las aulas, en nuestras aulas, en las de otros. De esos intercambios y contrastes puede surgir la necesidad de analizar la gran complejidad de la práctica educativa y de relacionarla con contextos institucionales, políticos e ideológicos más amplios para comprenderla realmente.

Problematizar el conocimiento es darnos cuenta de que todos necesitamos construir nuestras propias teorías, en este caso, sobre la enseñanza y, por lo tanto, la misma realidad de la enseñanza es una construcción social; que el saber no es dogmático ni estático, sino que está sometido a los vaivenes ideológicos y éticos de quienes los construyen y transmiten. Por eso, los futuros enseñantes necesitan enfrentarse y abordar el reto de construir sus propias teorías, desaprender para poder aprender de otra forma, en los procesos de formación. Para favorecer estos procesos, los aprendices de enseñantes deben utilizar las nuevas teorías aprendidas como

herramientas conceptuales para cuestionar sus propias concepciones, interpretar racionalmente la realidad y proyectar estrategias razonadas y convincentes de intervención.

Desde esta perspectiva se subraya la importancia de dos conceptos muy significativos para el futuro docente: aprender haciendo y aprender cooperando.

- Aprender haciendo.

Aprender haciendo significa que el futuro educador necesita quebrar los roles de escucha, de pasividad, de dependencia, de aprendizaje mecánico de ideas y teorías, de conocimientos con los que poco a poco se siente colonizado, e implicarse en la construcción de sus propias ideas. Los educadores/as les proveemos los mimbres y ellos deben hacer el cesto, pero teniendo presente que el futuro educador/a debe ser el referente de lo que debemos darle y cómo hacerlo.

Los futuros docentes vienen a prepararse y esto conlleva comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje con todas sus implicaciones, en su complejidad, en su ambigüedad; reflexionar sobre las funciones de la escuela, de las suyas propias como enseñantes; deliberar sobre las propuestas educativas y argumentar las razones que las sustentan, así como prever las posibles actuaciones y hacer frente a las consecuencias que puedan derivarse de las mismas.

Esto exige propiciar espacios formativos que permitan la conexión y discusión entre el conocimiento pedagógico elaborado y su personalización; lo cual implica, por una parte, procesos de reflexión sobre sus ideas, sobre sus vivencias, sobre sus creencias, sobre la realidad educativa y sus implicaciones mutuas y, por otro lado, hacer propuestas de intervención fundamentadas y apoyadas por el nuevo conocimiento construido. Cuando estos procesos, vivenciados aisladamente, se comunican en grupo y se contrastan las posibles causas y consecuencias de los mismos para los diferentes alumnos/as, se crean situaciones formativas muy adecuadas para desarrollar una postura crítica ante la cultura de la enseñanza, ante la práctica educativa en la escuela y ante la teoría y la práctica seguidas en su propia formación como futuros educadores/as.

- Aprender cooperando.

Trabajar cooperando responde a una exigencia epistemológica (el conocimiento se construye mediante procesos dialógicos e interactivos entre las personas implicadas en los procesos educativos) y a una exigencia profesional (la enseñanza requiere la participación y cooperación de toda la comunidad educativa).

El trabajo cooperativo se fundamenta en que todos aprendemos y todos nos enseñamos juntos. Supone romper las asimetrías, en cierto modo consideradas como naturales, entre formador/a y formados/as. Las relaciones recíprocas implican desterrar las posturas paternalistas, las imposiciones, y convertirnos todos en compañeros de viaje que se comprometen y corresponsabilizan con los demás al ejercer su protagonismo en el trabajo del aula. La cultura de la escuela, transmitida en gran parte por la cultura docente, nos obliga a cuestionar algunos aspectos de la misma si como formadores/as de futuros enseñantes no queremos reproducir, con nuestras prácticas, lo que queremos criticar con nuestras teorías. No es fácil decir lo que pensamos y hacer lo que decimos, pero ése es nuestro reto.

Compartir el protagonismo en el aula con los alumnos viene determinado por diferentes cuestiones. Aquí mencionamos algunas:

- Todos somos y todos podemos ser fuente de información y de enriquecimiento para los demás.
- Para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean realmente formativos deben ser comunicativos, no sólo entre docentes y alumnos/as, sino también entre los propios estudiantes.
- Para ser, para crecer como personas, como docentes... necesitamos a los demás, necesitamos que ellos sean y crezcan.

Para terminar, como nos dice Pérez Gómez (1999), *“la interacción mutuamente enriquecedora de la teoría y de la práctica requiere cambios sustanciales tanto en la mentalidad de los participantes como en las estructuras y modos de organización”*. (p.655).

3.3.3. Formación Permanente del Profesorado

El otro aspecto fundamental para el proceso de modernización de la actividad educativa es la **Formación Permanente**, clave en el Espacio Europeo de Educación Superior. Se define como tal a "toda actividad de

aprendizaje llevada a cabo en cualquier momento de la vida, con el fin de mejorar conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva cívica, social y/o ligada al empleo".

Se considera como tal los cursos propios de Máster, Diploma de postgrado, Experto, Especialista, así como los cursos de corta o larga duración y los cursos de extensión universitaria. Son categorías de la Formación Permanente la formación ocupacional, de reciclaje, a medida o "*in company*", ya sea de carácter abierto o no. La LOMLOU señala la importancia de ésta al indicar que "la sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal"

Un elemento esencial en el diseño del Espacio Europeo de Educación Superior es la formación continua, formación permanente o formación a lo largo de la vida, así se refleja en todas las declaraciones y comunicados de las reuniones de Ministros responsables de Educación Superior de la Unión Europea.

Las universidades, las instituciones públicas de cada Comunidad Autónoma, los sindicatos, instituciones privadas... realizan, desde hace años, una oferta amplia, consolidada, reconocida y con calidad de formación complementaria a las enseñanzas regladas, pero hay que potenciar su participación en la formación continua más flexible y adaptada a las necesidades y demandas sociales con una estructura modular y completando su oferta de formación abierta con la formación corporativa y con la formación ocupacional.

Desde el Ministerio de Educación se están articulando los mecanismos necesarios para fomentar la participación de todo este tipo de instituciones y organismos en este tipo de formación a lo largo de la vida. Para ello se ha promovido la redacción de un documento de trabajo sobre la definición del Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES).

La NORMATIVA sobre Formación Permanente de la Comunidad de Madrid, lo hemos dejado recogido en el Anexo VII.

En cuanto a los CENTROS DE FORMACIÓN PERMANENTE, tenemos que diferenciar entre Instituciones Públicas e Instituciones Privadas.

➤ Instituciones públicas

La distribución de la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, creados por el Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, es la siguiente:

- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Capital.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Sur.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Este.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Oeste.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Norte.
- Centros de Formación Ambiental.

➤ Instituciones Privadas

Existen una serie de Entidades (Instituciones, Organizaciones, Fundaciones, Asociaciones, Sindicatos...) que han establecido un convenio de colaboración con el MEC. (Información obtenido a través de la página web

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areaseducacion/profesorado/formacion/formacionpermanente.html>

(Ver listado Anexo VIII).

A su vez, existen una serie de Entidades (Instituciones, Organizaciones, Fundaciones, Asociaciones, Sindicatos...) que han establecido un convenio de colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. (Año 2012) (Ver Anexo IX).

**SEGUNDA PARTE. INVESTIGACIÓN “LA FORMACIÓN
INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA
DAR RESPUESTA A LA DIVERSIDAD. PROPUESTAS Y
RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE
CALIDAD Y DE EXCELENCIA”**

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. LA NECESIDAD DE ESTA INVESTIGACIÓN

Antes de la llegada de la actual crisis económica que está azotando a todas las naciones desde hace unos años, aunque en España lo estamos notando de una forma más intensa con numerosos ajustes y recortes en todos los ámbitos, España había pasado por unos años de bonanza económica. Esa bonanza económica propició, entre otras cuestiones, una migración masiva tanto de personas extranjeras (de la Unión Europea y de fuera de la Unión Europea, de Asia, de África, de Sudamérica, de Centroamérica) como de personas españolas.

En esta investigación se trata de propiciar un análisis y una reflexión crítica sobre la formación (inicial y permanente) del profesorado en la sociedad del conocimiento para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.

Para ello, es necesario conocer: Por un lado, el estado de la formación (inicial y permanente) del profesorado y del acceso al Cuerpo de Maestros para conocer las carencias de la formación y del procedimiento de acceso; y, por otro lado, señalar unas propuestas de mejora y retos que contribuyan a dar la mejor respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.

La necesidad de esta investigación está en señalar y favorecer la puesta en marcha de los mecanismos necesarios para que se desarrolle una auténtica escuela inclusiva con criterios de calidad y excelencia en todas las escuelas españolas. Una prioridad que deberían tener todas las naciones (algunas naciones ya lo hacen) es fomentar las escuelas inclusivas, dando cobertura

legal, económica, de recursos y estrategias para su implantación plena en cualquier escuela.

Al ser la escuela la institución educativa donde se enseña y se educa, tenemos que poner en marcha los mecanismos necesarios para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actual sociedad del conocimiento. Por ello, he considerado adecuado acudir a los maestros/as que actualmente están ejerciendo docencia solicitando su ayuda en la investigación (para sondear los conocimientos adquiridos en su formación – Inicial y Permanente – prestando especial atención a la Diversidad (Inclusividad), para detectar las carencias del proceso y hacerles reflexionar sobre qué cambios y/o mejores necesita la formación y el sistema de acceso al Cuerpo de Maestros para posibilitar que el profesorado sea lo más cualificado y competente para dar respuesta con criterios de calidad y excelencia a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una auténtica escuela inclusiva.

Esta investigación no será un punto final, sino un punto y aparte porque sobre estos aspectos y cuestiones queda mucho trabajo que hacer. Por ello, en un futuro próximo, espero seguir reflexionando e investigando para conseguir que dicho objetivo sea una realidad en todas y cada una de las escuelas del territorio nacional.

4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para responder al reto que supone la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, centramos nuestro estudio en:

- Analizar y reflexionar sobre las diferentes formas de exclusión en el actual sistema educativo español.
- Analizar la formación que deben recibir los maestros/as para dar respuesta a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una auténtica escuela inclusiva de calidad y excelencia. Por otra parte, ver si es suficiente la formación recibida o debe seguir formándose para cumplir con el cometido de lograr desarrollar auténticas escuelas inclusivas.
- Analizar el sistema de acceso al Cuerpo de Maestros para comprobar si es el mecanismo adecuado para la entrada del profesorado más cualificado y competente.
- Ante el reto de la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflexionar y proponer las mejoras y retos que necesita la educación para hacer de la escuela una institución que dé respuesta a la diversidad con criterios de excelencia y de calidad.

Los interrogantes a los que pretendemos dar respuesta con esta investigación son:

- En primer lugar, en cuanto a las diferentes formas de exclusión en el sistema educativo:
¿Por qué se excluye?
- En segundo lugar, en cuanto a la investigación en sí:
¿Qué perspectiva ofrecen la formación (inicial y permanente) en la sociedad del conocimiento para dar una respuesta a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una auténtica escuela inclusiva con criterios de calidad y excelencia?

- En tercer lugar:
¿Qué carencias tiene el actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros?
- Por cuarto y último lugar:
¿Cuáles son las mejoras y retos que se proponen para que la escuela inclusiva sea una realidad en el sistema educativo español?

Para responder a estos interrogantes la figura clave es el maestro/a que actualmente ejerce la docencia en la escuela. Por ello, es importante conocer la formación recibida, la experiencia acumulada en la docencia para comprobar si se está respondiendo al reto de la diversidad con criterios de calidad y excelencia.

Una de las razones por las cuales he elegido el tema de investigación es por mi preocupación a nivel general por el estado actual de la educación en España y a nivel particular, por la labor que debería desempeñar la escuela y el profesorado ante el reto de la diversidad. Como maestro en una escuela pública creo que mi deber profesional y moral es contribuir a analizar, reflexionar y proponer mejoras a la educación en general; y a la escuela y profesorado en particular, ante el reto de la diversidad.

Por lo tanto, se exigen respuestas teóricas y prácticas al reto de la diversidad. Uno de los motivos principales que me han impulsado a ver mi hipótesis de trabajo radica en la premisa de que la diversidad es un reto mayúsculo en la educación, para darle calidad y excelencia a nuestro sistema educativo y, de momento, no se está respondiendo con los mecanismos necesarios para lograr dicho reto. La inquietud me lleva a analizar cómo se prepara al profesorado y cuál debe ser su cualificación y competencia para responder ante la diversidad en una auténtica escuela inclusiva.

La diversidad ha sido, es y será una de las bases esenciales de nuestras sociedades y por lo tanto, es imprescindible la elaboración de políticas inclusivas para dar respuesta al reto de la diversidad. Encontrar una solución

satisfactoria, armónica e integral al reto de la diversidad es una preocupación que nos debe afectar a todos los profesionales de la educación. Como profesional de la educación y, a la vez, investigador me veo en la obligación de aportar algunas ideas a este objetivo.

4.3. OBJETIVO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo nos vamos a centrar en la formación (inicial y permanente) que recibe el profesorado en la actual sociedad del conocimiento y su posterior acceso al Cuerpo de Maestros para reflexionar sobre propuestas de mejoras ante el reto que supone la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una auténtica escuela inclusiva con criterios de calidad y excelencia.

Con el propósito de construir un marco teórico armónico e integral en esta investigación hemos explorado el marco de la Sociedad del Conocimiento; la Educación ante los cambios sociales y la educación global en la Sociedad del conocimiento; la evolución de la Educación Especial hasta llegar al camino de la Educación Inclusiva; la Diversidad y las bases de la Educación Inclusiva; la normativa española sobre Atención a la Diversidad; y a través del estudio de documentos de Planes de Formación, reflexionar sobre el estado de la Formación (inicial y permanente) y el camino que hay que recorrer hacia el ingreso en el Cuerpo de Maestros para proponer mejoras ante el reto de la diversidad en auténticas escuelas inclusivas con criterios de calidad y excelencia.

4.4. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

4.4.1. Enfoque metodológico

Esta Tesis se caracteriza por ser de orientación cualitativa, aunque dentro de un enfoque convergente (multimétodo).

Se presentan datos cuantitativos, cuya información se adquiere desde cuestionarios aplicados a profesores de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. Desde la información recogida con este instrumento se realiza un análisis tanto cuantitativo como cualitativo con la interpretación de la información aportada por los participantes según su opinión sobre los temas abordados. También se recogen datos cualitativos mediante el desarrollo de sesiones del Grupo Focal de Discusión con profesores de Educación Infantil y Primaria.

Dicha investigación cualitativa tiene un diseño flexible en el que los procedimientos de recogida y análisis de los datos permaneciesen abiertos a lo largo del proceso. He querido partir sin más hipótesis o preconceptos específicos que los supuestos y posicionamientos personales de tipo educativo-conceptual que configuran lo que podríamos llamar – parafraseando a Clark y Peterson (1984) – “las creencias y teorías implícitas del investigador” y la intención de acercarme a las posibles carencias, deficiencias y necesidades de la formación (inicial y permanente) del profesorado en la sociedad del conocimiento para dar respuesta a la diversidad con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.

Según afirma Fernández Pérez (1988. Págs. 122-123) *“no hay ningún análisis de la práctica escolar que sea ‘inocente, porque no hay ningún cerebro ‘virgen’*”. Constatación que exige al investigador:

- Hacer explícitas las diferentes categorías presentes, de manera que quienes lean esta tesis puedan valorar críticamente cuantas proposiciones y juicios se vierten en ella, teniendo en cuenta los conceptos y constructos utilizados como puntos de referencia (lo que constituye el contenido básico de la fundamentación teórica),
- Explicar el modo en que se recogieron, analizaron e interpretaron los datos, para que los lectores “relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto” (Deutscher, 1973: cit. por Taylor y Bogdan, 1986 pág. 180).

Al inscribir este estudio dentro de un enfoque cualitativo, conviene matizar que, si bien contiene descripciones detalladas de los escenarios, situaciones y actores, su pretensión es remontar el plano meramente descriptivo para situarse en el campo de la interpretación, de la reflexión, de la teoría. Como afirman Taylor y Bogdan (1986): *“El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar los rasgos de la vida social que va más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es verdad.”* (Pág. 154).

Según la categorización que Glaser y Strauss (1967) hacen de las teorías en sustanciales y formales, nuestra investigación debería aspirar a generar teorías sustanciales (o concretas) puesto que tratan de describir, interpretar, comprender y explicar unos procesos educativos concretos: la Formación del Profesorado en la sociedad del conocimiento para dar respuesta a la diversidad en el proceso de e-a con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.

Según Anguera (1986) se entiende la metodología cualitativa: *“Como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y*

preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa. (p.24)”

Consecuentemente en nuestro estudio adquiere mayor relevancia el análisis cualitativo pues aunque no se pretende de manera alguna generalizar los hallazgos particulares a otros contextos, sí se analiza la información con el fin de presentar y discutir una realidad educativa particular en el ámbito del estudio.

Mediante este análisis se consigue aportar discusiones, conclusiones, sugerencias y recomendaciones para mejorar la formación de los maestros/as y cambiar las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder a la diversidad en una auténtica escuela inclusiva con criterios de calidad y excelencia, y pueda servir de guía y modelo para posibles modificaciones en los Planes de Estudio de Formación Inicial y Permanente, en el actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros, y para otros estudios similares.

A continuación, también se hace un análisis de contenido de diferentes Documentos: Planes de Formación Inicial y Permanente del Profesorado, de Normativa, de propuestas de actividades formativas de diferentes organismos públicos y privados y documentación diversa.

A partir de ese análisis, junto a las aportaciones hechas por el profesorado en los Cuestionarios y el Grupo Focal de Discusión, se comparan y se discuten todos los resultados obtenidos; desarrollando, en primer lugar, unas conclusiones generales y, en segundo lugar, unas propuestas mejora y retos para una educación inclusiva con criterios de calidad y excelencia.

En esta investigación hemos utilizado una serie de técnicas que nos han permitido recopilar información muy significativa para el objeto de estudio. Para posibilitar un conocimiento teórico más exhaustivo de dichas técnicas utilizadas; a continuación, procedemos a una explicación de cada una de ellas.

a) Cuestionarios

Existen diferentes metodologías para llevar a cabo un estudio de encuesta (Bisquerra, 2004: 236) y esta va a depender del autor que se adopte en el diseño de la investigación. Buendía (1998) establece tres fases de desarrollo: teórico conceptual, metodológica y estadístico- conceptual; en la primera fase incluye el planteamiento de los de los objetivos y/o problemas e hipótesis de investigación, en el segundo la selección de la muestra y la definición de las variables que van a ser objeto de estudio y en la tercera se incluye la elaboración piloto y definitiva del cuestionario y la codificación del mismo que permitirá establecer las conclusiones correspondientes al estudio.

Arnau (1995), por otra parte, plantea cuatro etapas en el proceso de investigación por encuesta, en la primera se plantean los objetivos y se prepara el instrumento de recogida de información, en la segunda la planificación del muestreo y la recogida de datos y en la tercera el análisis e interpretación de la misma.

Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004:233), este tipo de estudios permiten recoger información de individuos de diferentes formas y pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia.

En un estudio de encuesta, la selección y validación de las variables es un punto fundamental para el éxito de la misma ya que ellas determinan los valores que son objeto de estudio (Casas, et. al., 2003:526) y constituyen los puntos básicos de información que van a servir para elaborar una guía del

cuestionario. Las variables se definen en función de la hipótesis planteada en la investigación.

El objetivo del cuestionario es traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable o susceptible de ser cuantificada.

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que es un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, et. al. 2003: 528).

El guion orientativo a partir del cual debe diseñar el cuestionario son las hipótesis, sin embargo, hay que tomar en cuenta las características de la población (nivel cultural, edad, aspectos socioeconómicos, etc.) y el sistema de aplicación que va a ser empleado, ya que estos aspectos son decisivos para determinar el tipo de preguntas, el número, el lenguaje y el formato de respuesta.

Existen muchas opiniones con respecto a la secuencia de las preguntas en el cuestionario, por lo que, el enfoque lo decide el investigador y éste debe considerar que la secuencia de las preguntas debe ser lógica, además de agrupar todas las cuestiones que se relacionan con áreas afines.

La información obtenida mediante el cuestionario debe procesarse a fin de obtener conclusiones útiles y pertinentes a los fines de la investigación.

Una vez depurados los cuestionarios (identificados y corregidos las posibles fuentes de error) se procede a la codificación de las preguntas para posibilitar el tratamiento informático. La codificación tiene por objeto sistematizar y simplificar la información procedente de los cuestionarios. En otras palabras, consiste en el establecimiento de grupos que permitan clasificar las respuestas.

Samaja (2004) plantea que en ciencias sociales todo objeto real de investigación posee múltiples atributos, relaciones y contextos, por lo que será necesario que el indagador, en base a modelos preexistentes en el acto investigativo -consecuencias de la historia personal, intuiciones, experiencia y circunstancias (precomprensión modelizante (Ladrière, 1978))- efectúe una reducción de su complejidad explicitando qué aspectos relevantes tendrá en cuenta de sus componentes y qué procedimientos concretos usará para llevar a cabo su descripción. *“Es decir, debe construir un objeto modelo mediante el cual describe el objeto de estudio basándose en un sistema propio de categorías. Si el grado de formalización del objeto de estudio es grande, mayores serán en el modelo las posibilidades operatorias y de esquematización para la acción pero, de igual forma, existirán mayores riesgos de excluir aspectos complejos de la realidad.”* (Samaja, 2003:158).

b) Grupo Focal de Discusión

La técnica del Grupo Focal de Discusión consiste en una discusión grupal, y las personas que participan en la discusión tienen intereses en común, en este caso interés y preocupación por la calidad de la educación y por las necesidades formativas de los maestros. El investigador permite que se expresen las opiniones y sugerencias en forma espontánea y a la vez que aclara no ser un experto en el tema, tampoco interviene en las discusiones.

Martínez (2009) menciona *“El papel del investigador es externo durante todo el proceso de la reunión. No participa en la producción de la ideas, ni, mucho menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; sólo guiará la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión si hay digresiones serias, pidiendo que concreten o integren sus ideas si hay dispersión, etc.”*.

En el mismo documento sobre Grupos Focales, Martínez (2009) aclara que los grupos focales tienen un poco de grupo natural de conversación, otro poco de aprendizaje, o de foro público, sin ser específicamente ninguna de estas modalidades en particular, y que más bien están “constituido por una estructura metodológica *artificial*” y va variando con el progreso de la actividad.

Los grupos focales varían en cuanto a número y tamaño, y tanto la muestra como el número y tamaño de cada grupo responden a la naturaleza del tema a investigar. Martínez (2009) señala que pueden citarse entre 2 y 10 grupos, cada uno de alrededor de 4 a 6 personas, y que son útiles para conocer la percepción y opinión que tiene el grupo sobre determinados servicios.

La duración recomendada para la sesión es de 60 a 90 minutos, y se debe comenzar explicando el objetivo del estudio, y luego plantear las preguntas abiertas, e ir dejando las más importantes y específicas para los momentos de más claro interés de sus componentes.

Es importante pedir a los participantes permiso para grabar la sesión del grupo focal, para el posterior análisis de las opiniones, y también compartir algunas normas de interacción: respetar los turnos de hablar, todos deben de opinar, no debe de hablar más de una persona a la vez, debe darse la opinión propia e independiente, debe de considerarse que ninguna opinión es errónea o equivocada, sino el parecer de un participante.

c) Análisis de Documentos

Laurence Bardin (1996 2ªe p. 32) conceptualiza el término “*análisis de contenido*” como “*el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes*”

permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”.

Según Andréu, J. (2002) el análisis de contenido en un sentido amplio es *“una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social”.*

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. En ese sentido es semejante a su problemática y metodología, salvo algunas características específicas, al de cualquier otra técnica de recolección de datos de investigación social, observación, experimento, encuestas, entrevistas, etc. No obstante, lo característico del análisis de contenido y que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos.

4.4.2. Credibilidad y confiabilidad

Poliot (1991) indica, con respecto a los criterios de evidencias de credibilidad y confiabilidad: “Entre las varias estrategias que se recomiendan para éstos aspectos, quizá las más importantes descansan en un principio (en vez de principios, podríamos llamarlo “procedimiento”) al que se le llama triangulación. El término alude al empleo de múltiples referencias para sacar conclusiones acerca de cuál es la “verdad”.

Es por esta razón que se recoge la información a estudiar con la aplicación de diversos instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, y se analizan y comparan los hallazgos desde diferentes perspectivas aportadas por la población participante.

4.4.3. Triangulación y comparación

Con el fin de analizar la información obtenida mediante la revisión teórica, y la recopilación de datos de los Cuestionarios, del Grupo Focal de Discusión y del análisis de una serie de Documentos, se procede a emplear la técnica de triangulación para darle con el objetivo de darle credibilidad a los hallazgos significativos, que se exponen como conclusiones finales.

Sobre este punto, Elliot (1986) afirma que: *“el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas”*.

Bisquerra (1989) menciona que *“Una de las técnicas de análisis de datos más características de la metodología cualitativa es la “triangulación”. El principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí”*. (p. 264)

Por lo tanto en el presente estudio se recopila y analiza la información desde diversas estrategias metodológicas de investigación (no sólo cuantitativas y cualitativas sino también análisis de documentos). Para recopilar la información, mediante cuestionarios de opinión primero, y grupos focales de discusión después; se seleccionó la población relacionada más directamente con el tema en estudio; los profesores de Educación Infantil y Primaria de los Colegios públicos de Alcorcón. La intención fue aproximarse a un sector que

informa, específicamente desde su punto de vista, sobre los propósitos planteados en la investigación. A continuación, los resultados obtenidos se comparan, cotejan... con el análisis hecho de los diferentes documentos consultados.

Para realizar el proceso de triangulación se realizó el análisis y se contrastaron los datos, se compararon las categorías emergentes y se formularon los ejes de la discusión.

4.5. DEFINICIÓN Y OPERATIVIZACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL ESTUDIO

4.5.1. Población participante y muestra

La población participante en este estudio incluyó a los maestros/as de Educación Infantil y Primaria de colegios públicos de Alcorcón.

El total de cuestionarios enviados fue de 600 y el total de cuestionarios recuperados fue de 132.

La muestra la constituyen los 132 profesores/as que contestaron al Cuestionario. Dentro de este número, diferenciamos entre profesores funcionarios e interinos. Los profesores funcionarios son 103 y los profesores interinos son 29.

Los profesores que imparten la etapa de Educación Infantil son 89 y los profesores que imparten la etapa de Educación Primaria son 43.

Respecto a la diferencia entre sexos, pues nos encontramos con 123 maestras y 9 maestros.

El Cuestionario se aplicó de manera presencial en el CEIP donde yo trabajo, con el fin de recuperar la mayor cantidad posible de protocolos y en modalidad a distancia, recogidos a lo largo del curso escolar en el resto de los CEIP. La metodología elegida se justificó por las dificultades y obligaciones que imponía mi jornada laboral, yo no podía ausentarme de mi puesto de trabajo para aplicarlos.

La técnica de Grupos Focal de Discusión se realizó con 8 maestros/as, procedentes de diferentes centros y seleccionados teniendo en cuenta que hubiese distintos grados en su formación y en sus años de experiencia docente.

4.5.2. Técnicas utilizadas para la recolección de la información. Técnica de recogida de datos

Para obtener la información en la investigación realizada, las técnicas que se utilizaron fueron:

- Cuestionario de opinión dirigido a profesores de E.I. y E.P. de los colegios públicos de Alcorcón.
- Grupo Focal de Discusión, dirigidos a los profesores participantes, que eran de E.I. y E.P. de los colegios públicos de Alcorcón.
- Análisis de Documentos.

El procedimiento de análisis se realizará a través de Análisis de contenido de Normativa, de Planes de Formación Inicial y Permanente del Profesorado, de la Convocatoria del actual sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros, entre otros documentos.

4.5.2.1. *Cuestionarios*

(Ver Anexo X. Cuestionario para Docentes)

Para intentar mostrar esos criterios y/o evidencias de validez y confiabilidad, el cuestionario se sometió, antes de aplicarlo con los participantes, a juicio de varios Profesionales de la Educación (Profesorado universitario e inspectores de Educación) ajenos al personal participante en la muestra.

Diseño de instrumento para los profesores:

- Las preguntas del cuestionario se presentan en un formato de selección única en la mayoría de las preguntas y de selección múltiple en una serie de preguntas; siendo los criterios de respuestas de orden tanto cuantitativo como cualitativo, dentro de las categorías de frecuencia según los conceptos de si/no, y de muy deficiente, deficiente, buena, muy buena.
- Los constructos que mide el cuestionario a conocer según indicadores que dan base a las preguntas son; calidad de los centros educativos públicos, calidad educativa de los maestros, educar en y para la diversidad, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado, necesidades formativas... y acceso al cuerpo de maestros.
- Los ítems fueron seleccionados desde las siguientes dimensiones de interés según los objetivos del estudio: los centros educativos y los profesores, la formación inicial del profesorado, la formación permanente del profesorado y el acceso al cuerpo de maestros.

A continuación la explicación de la categorización del cuestionario de docentes y la clasificación de los ítems según las variables asignadas por categorías.

- Las primeras 6 preguntas corresponden a información general de los participantes, en cuanto a sexo, edad, años de experiencia docente, situación administrativa, titulación académica y etapa en la que imparte docencia.

- Las preguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 se relacionan con la cuestión los centros educativos y los profesores. Las preguntas 7, 9 y 10 hacen referencia a cuestiones de los centros educativos; y corresponden a criterios cualitativos de afirmación o negación (podrán justificar respuesta si lo desean), de valoración de calidad, de elección de cantidad. Las preguntas 8, 11, 12 y 13 hacen referencia a cuestiones de los maestros/as; y corresponden a criterios cualitativos de afirmación o negación y de valoración de calidad.
- Las preguntas 14, 15, 16, 17, 18 y 19 se relacionan con la cuestión la formación inicial del profesorado. Dichas preguntas corresponden a criterios cualitativos de afirmación o negación (podrán justificar respuesta si lo desean) y de valoración de calidad.
- Las preguntas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 y 28 se relacionan con la cuestión de formación permanente del profesorado. Dichas preguntas corresponden a criterios cualitativos de afirmación o negación (podrán justificar respuesta si lo desean), de valoración de calidad, de cantidad y de elección entre diferentes opciones.
- Las preguntas 29 y 30 se relacionan con la cuestión el acceso al cuerpo de maestros. Dichas preguntas corresponden a criterios cualitativos de afirmación o negación (podrán justificar respuesta si lo desean) y de elección entre diferentes opciones.

4.5.2.2. Grupo Focal de Discusión

(Ver Anexo XI. Guía de desarrollo de Grupo Focal de Discusión).

La idea de llevar a cabo un Grupo Focal de discusión con una serie de profesores/as se fundamenta en que tras el análisis hecho a una serie de preguntas del cuestionario, me interesaba profundizar en una serie de datos importantes y significativos para la investigación.

Este Grupo Focal de discusión se desarrolló con los profesores de Educación Infantil y Primaria, participaron 8 profesores funcionarios. No me dieron permiso para grabarlo, por lo que tuve que tomar anotaciones. Hubo 4 sesiones. Cada sesión fue de aproximadamente 85/90 minutos y a lo largo de la misma se desarrolló la discusión de los temas propuestos, según la siguiente guía:

- Guía Grupo Focal de discusión para profesores de Educación Infantil y Primaria. (Ver Anexo XI)

Pregunta clave: Propuestas y mejoras para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una autentica escuela inclusiva en la actual sociedad del conocimiento.

LLUVIA DE IDEAS:

1. ¿Por qué se excluye en el sistema educativo español al alumnado diverso? Una vez detectado porque se excluye, reflexiona sobre propuestas que favorezcan la inclusión del alumnado diverso.
2. ¿Cuáles son las deficiencias de la Formación Inicial y la Formación Permanente del profesorado? Una vez detectadas las carencias, reflexiona sobre propuestas para mejorar la Formación Inicial y Permanente del profesorado.
3. ¿Cuáles son las deficiencias del actual Sistema de acceso al cuerpo de Maestros? A continuación, reflexiona sobre propuestas para favorecer la inclusión del profesorado más cualificado y competente al cuerpo de Maestros.
4. Por último, reflexiona sobre propuestas y mejoras en las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder al reto de la diversidad actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva en la actual sociedad del conocimiento.

Sesión 2. Pregunta 2.

Sesión 3. Pregunta 3.

Sesión 4. Pregunta 4

4.5.2.3. *Análisis de Documentos*

Para nuestro estudio sobre la Formación Inicial del profesorado hemos consultado los Planes de Estudio de los Grados de Maestros Educación Infantil y Primaria tanto de Universidades públicas (4) como de Universidades privadas (4) de la Comunidad de Madrid.

Las Universidades públicas consultadas son las siguientes:

- ❖ Universidad Complutense de Madrid (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XII).
- ❖ Universidad Autónoma de Madrid (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XIII).
- ❖ Universidad de Alcalá (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XIV).
- ❖ Universidad Juan Carlos I (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XV).

Las Universidades privadas consultadas son las siguientes:

- ❖ Universidad Pontificia Comillas (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XVI).
- ❖ Universidad Camilo José Cela (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XVII)
- ❖ Universidad Alfonso X El Sabio (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XVIII).
- ❖ Universidad Francisco de Vitoria (Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil y Primaria en Anexo XIX).

Para nuestra investigación es importante también conocer las notas de corte. Por ello, hacemos un resumen de las notas de corte de las Universidades.

Las notas de corte para acceder a los estudios del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria en las Universidades públicas para el curso académico 2012-2013 son:

En la Universidad Complutense Madrid.

- Grado de Maestro Educación Infantil. 6,640.
- Grado de Maestro Educación Primaria. 6,001.

En la Universidad Autónoma Madrid

- Grado de Maestro Educación Infantil. 6,997.
- Grado de Maestro Educación Primaria. 6,979.

En la Universidad de Alcalá.

- Grado de Maestro Educación Infantil. 5,836.
- Grado de Maestro Educación Primaria. 5,649.

En la Universidad Rey Juan Carlos I.

- Grado de Maestro Educación Infantil
 - Educación Infantil (Fuenlabrada): 6,673
 - Educación Infantil (Móstoles): 6,860
 - Educación Infantil online (Vicálvaro): 7,380
- Grado de Maestro Educación Primaria.
 - Educación Primaria (Fuenlabrada): 6,500
 - Educación Primaria (Móstoles): 5,830
 - Educación Primaria online (Vicálvaro): 6,350

Para nuestra investigación, a su vez, también es importante conocer las competencias a conseguir por el profesorado que estudia. En la Formación Inicial del profesorado, los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria, los futuros maestros/as tienen que conseguir una serie de competencias. (Ver Anexo XX).

Por otra parte, para nuestro estudio sobre la Formación Permanente del profesorado hemos consultado los Planes de Formación tanto de Instituciones públicas como de Instituciones privadas de la Comunidad de Madrid y de otras Comunidades.

Las Instituciones públicas consultadas son las siguientes:

- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Sur. (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web <http://ctif.madridsur.educa.madrid.org/>).
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Este (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web <http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/>).
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Oeste (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web <http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/>).
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Norte (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web <http://ctif.madridnorte.educa.madrid.org/>).
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Capital. (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web <http://ctif.madridcapital.educa.madrid.org/>).
- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”. (Para ver la relación de actividades de Formación Permanente consultar la página web. <http://crif.acacias.educa.madrid.org/>).

Las Instituciones privadas consultadas son las siguientes:

- AFOE. Asociación para la Formación, el ocio y el empleo. (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXI).
- AMEI. Asociación Mundial de Educadores Infantiles (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXII).
- ICH. Instituto de Ciencias del Hombre. (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXIII).

- Sindicato ANPE (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXIV).
- FUNDACIÓN ICSE (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXV).
- ACADA (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXVI).
- UNED (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXVII).
- Sindicato UGT FETE Enseñanza (Relación de actividades de Formación Permanente en Anexo XXVIII).

Y, por último, hemos analizado la Convocatoria del Concurso-Oposición de acceso al Cuerpo de Maestros (Ver Anexo XXIX).

4.6. PLAN DE TRABAJO

Esta investigación combina una técnica mixta de recolección de información. Las técnicas empleadas han sido descritas en el apartado anterior.

4.6.1. Etapas

Mostramos primeramente un resumen de las etapas del Plan de Trabajo; y, a continuación, las describiremos con detalle.

1ª Etapa: Recolección de la Información	2ª Etapa: Organización de la Información obtenida	3ª Etapa: Valoración de los resultados
<p>Fuentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuentes primarias: Información de Cuestionarios y Grupo Focal de Discusión. - Fuentes secundarias: Análisis de Documentos. <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección Cuestionario: Censo plantilla profesorado de cada centro. - Selección Grupo Focal de Discusión: Voluntario. Invitación e interés de participantes. <p>Lugar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios: En sus respectivos centros. 	<p>Categorías principales en Cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datos personales - Centros docentes y profesores - Formación Inicial - Formación Permanente - Acceso al Cuerpo de Maestros <p>Categorías principales en Grupo Focal de Discusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exclusión - Formación Inicial y Permanente del Profesorado - Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros - Cambio en las estrategias metodológicas y actitudinales para responder al reto de 	<p>Triangulación entre datos obtenidos en los Cuestionarios, en el Grupo Focal de Discusión y en los Análisis de Documentos: discusiones y conclusiones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Grupo Focal de Discusión: Ceip Daniel Martín. <p>Tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios: de Septiembre del 2008 a Diciembre del 2010. - Grupo Focal de Discusión: de Febrero a Mayo del 2011. 	<p>la diversidad</p> <p>Categoría principal en Análisis de Documentos (Planes de Formación Inicial y Permanente):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad 	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Tabla XIV. Etapas del Plan de Trabajo (Elaboración propia)

4.6.1.1. *Primera Etapa: Recolección de la información*

Para la recolección de información se incluyeron tanto fuentes primarias como secundarias, siendo las primarias obtenidas por los participantes. Los instrumentos utilizados para recoger la información permitieron recopilar las opiniones, vivencias y prácticas, reflexiones y valoraciones de los participantes con respecto a dichas cuestiones.

Con respecto a las fuentes secundarias, se analizaron documentos que permiten comprender y analizar el contexto teórico conceptual del estudio.

Los documentos fueron analizados según los siguientes pasos:

- Búsqueda de información bibliográfica y documental, libros, textos, foros y páginas WEB sobre teorías relacionadas con la sociedad del conocimiento, con la atención a la diversidad y escuela inclusiva, con la formación inicial y permanente del profesorado, con el sistema de oposiciones, normativa...
- Clasificación y selección de documentos pertinentes al tema de estudio.

- Extracción de elementos de análisis y contenidos e información sobre el tema del estudio.
- Selección de los elementos hallados para la construcción del marco teórico conceptual.
- Comparación de la documentación con la información aportada por la fuente primaria.

La selección de los participantes en el estudio, con el rol de informantes, se realizó teniendo en cuenta que la investigación se realizó en la población de Alcorcón. El criterio de selección de participantes para los cuestionarios fue de censo de la plantilla del profesorado de cada centro por lo que se incluyó a todos los docentes interinos y funcionarios, con la intención de recolectar el máximo número de opiniones y de información desde los informantes.

Para la participación en el Grupo Focal de docentes, el integrarse a las discusiones fue voluntario y partió de una inducción y de la invitación a participar según el interés en el tema.

a. Población.

La población participante en esta investigación, docentes, se describe a continuación.

Los participantes pueden clasificarse en:

- Maestros Funcionarios e Interinos de los colegios públicos de Alcorcón. 132 participantes.
- Maestros voluntarios participantes en la Técnica de Grupo Focal. 8 participantes.

b. Selección de lugar.

La selección de lugares, escenarios, situaciones o eventos para obtener la información fue acorde a la conveniencia de la población participante, teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Facilitar la comodidad de los participantes, dejando los cuestionarios en sus centros educativos respectivos y no tuviesen que desplazarse.
- Favorecer la mejor interacción con y de los participantes.
- Comprensión del estudio.

El lugar donde se desarrolló el grupo focal fue el CEIP Daniel Martín (Sala de Profesores).

c. Tiempo

El tiempo que comprende esta investigación es entre septiembre del 2008, que se inició el contacto con los centros educativos de Alcorcón, explicándoles el proceso de investigación y entregándoles a continuación los cuestionarios (como eran muchos colegios, el proceso se hizo entre el curso escolar 2008-2009 y el curso escolar 2009-2010), recopilando la información hasta diciembre del 2010.

Entre los meses de febrero y mayo del año 2011 se hicieron las cuatro sesiones del Grupo Focal de Discusión.

4.6.1.2. *Segunda Etapa. Organización de la información obtenida*

El análisis de la información y de los datos obtenidos a partir de las fuentes primarias y secundarias, se identifica detalladamente en categorías de análisis que permiten agrupar a información recolectada. A cada categoría se asigna un nombre descriptivo, desde la descripción de su contenido, con el fin de establecer las características teóricas de cada una de ellas. Se establecen categorías principales, que son las más importantes de la investigación.

Las variables principales en los Cuestionarios son:

- Datos personales
- Los centros docentes y los profesores.
- La Formación Inicial del profesorado
- La Formación Permanente del profesorado
- El Procedimiento de Acceso al Cuerpo de Maestros

Las categorías principales en el Grupo Focal de Discusión son:

- La Exclusión del alumnado diverso.
- La Formación Inicial y Permanente del profesorado.
- El Procedimiento de Acceso al Cuerpo de Maestros
- Cambios en las estrategias metodológicas y actitudinales para dar respuesta a la diversidad.

En el análisis de Documentos, la organización fue de la siguiente forma:

En los Planes de Formación Inicial y Permanente del Profesorado, la variable que se utilizó fue la siguiente: Asignaturas y cursos sobre la temática Atención a la Diversidad (Diversidad, Educación inclusiva, Educación Intercultural...).

4.6.1.3. Valoración de los resultados

Se analizó la información recogida tanto de las fuentes primarias y secundarias, relacionándolas con el encuadre teórico conceptual del estudio, con el fin de encontrar convergencias y divergencias entre la concepción teórica y la realidad manifestada por la población participante. El resultado del análisis constituye la fundamentación del apartado titulado “Discusión” y de la propuesta que emerge de esta investigación.

4.6.2. Análisis de los Cuestionarios

4.6.2.1. Análisis cuantitativo

4.6.2.1.1. Descripción y análisis de los resultados

Para realizar este estudio se aplicaron varios instrumentos y técnicas de investigación con el objetivo de recopilar, documentar y analizar la opinión de los participantes sobre el tema de estudio: “La Formación Inicial y Permanente del Profesorado para dar respuesta a la diversidad. Propuestas y Retos para una educación de inclusiva de calidad y de excelencia”.

A través de los Cuestionarios de opinión y el Grupo Focal de Discusión se facilitó que la población participante en este estudio, los maestros/as de

Educación Infantil y Primaria, expresasen sus creencias, opiniones, percepciones, reflexiones y valoraciones en relación con el tema en estudio.

Especialmente las técnicas de investigación cualitativa dieron la oportunidad al investigador de establecer una relación más estrecha con los participantes.

Los cuestionarios permitieron de manera cuantitativa y sistematizada estudiar las respuestas y analizar los datos recogidos desde la estadística descriptiva para contrastar y complementar los resultados con la información cualitativa.

Con los datos obtenidos se pretendía analizar las categorías emergentes desde la información recopilada, y contrastarla tanto por el grupo de participantes y tipos de instrumentos, como con la información que sustenta el marco referencial y conceptual.

4.6.2.1.2. Análisis de los cuestionarios

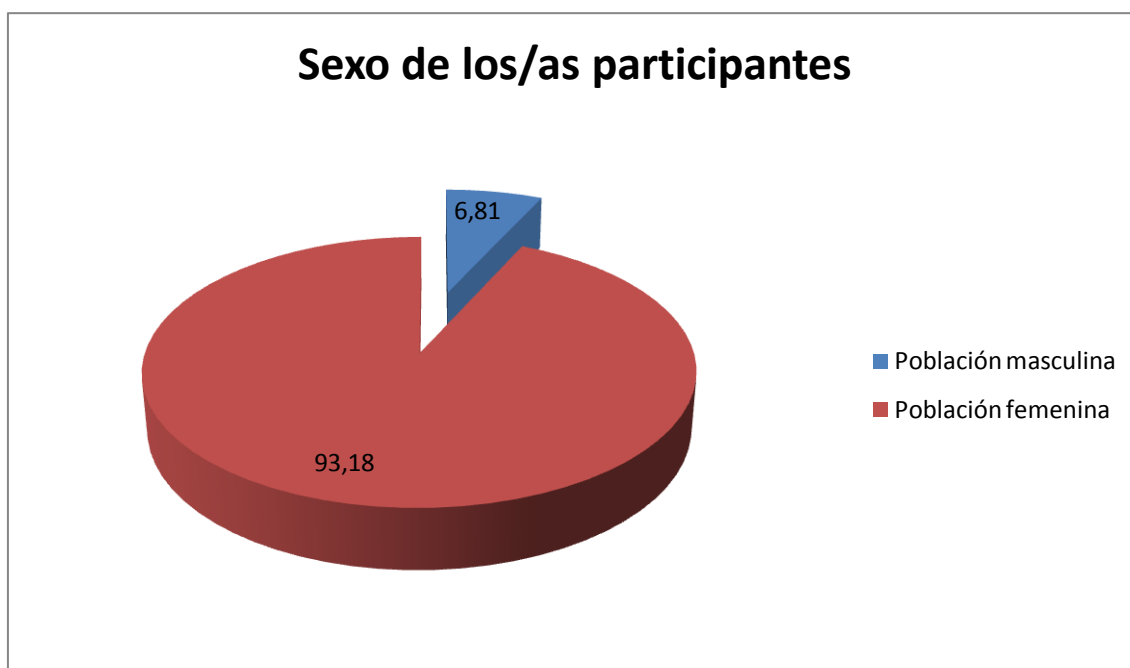
A continuación se presenta el resumen de los datos generales aportados por los profesores que contestaron el cuestionario, clasificados por sub-categorías de análisis.

APARTADO A. DATOS PERSONALES Y LABORALES

Pregunta 1. Sexo de los participantes.

Respecto a la pregunta sobre edad de los participantes, los resultados son los siguientes:

- El 6,81% representa a la población masculina.
- El 93,18% representa a la población femenina.

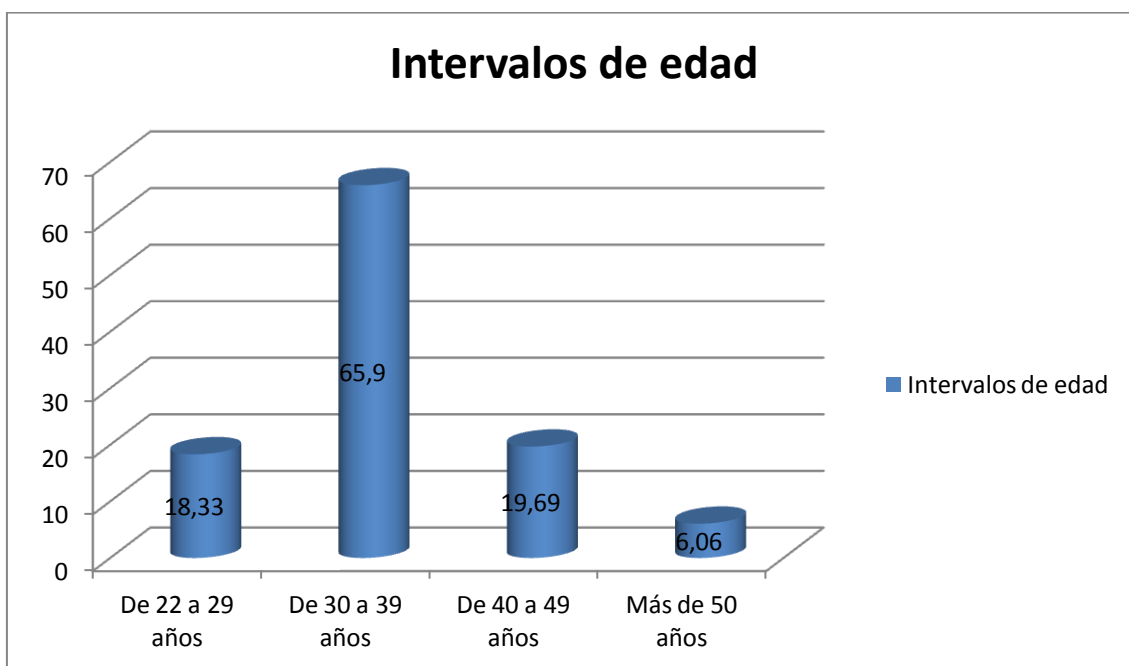


Gráfica I. Pregunta1. Sexo de los/as participantes.

Pregunta 2. Edad de los participantes

En la pregunta sobre la edad de los participantes, los resultados son los siguientes:

- El 65,90% de la población participante se ubica en el rango de los 30 a los 39 años.
- El 19,69% se ubica en el rango de los 40 a los 49 años.
- El 18,33% se ubica en el rango de los 22 a los 29 años.
- El 6,06% se ubica en el rango de los mayores de 50 años.

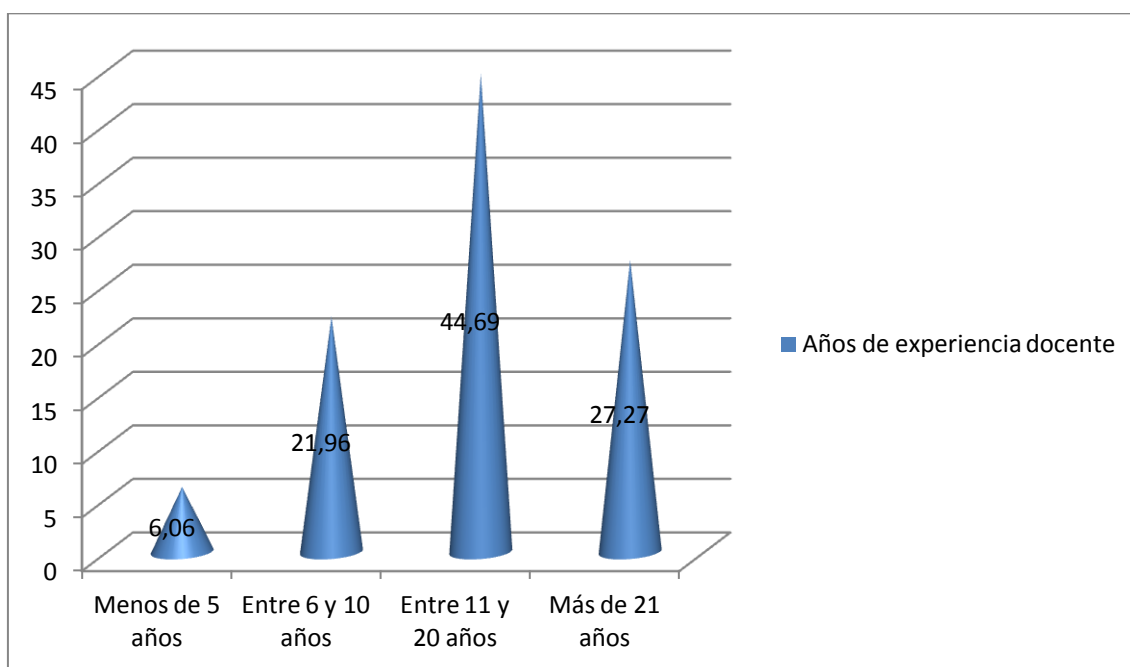


Gráfica II. Pregunta 2. Edad de los participantes.

Pregunta 3. Años de experiencia docente.

Respecto a la pregunta sobre los años de experiencia docente, los resultados son los siguientes:

- El 6,06% tiene menos de 5 años de experiencia docente.
- El 21,96% tiene entre 6 y 10 años de experiencia docente.
- El 44,69% tiene entre 11 y 20 años de experiencia docente.
- El 27,27% tiene más de 21 años de experiencia docente.



Gráfica III. Pregunta 3. Años de experiencia docente

Pregunta 4. Situación administrativa.

Respecto a la pregunta sobre la situación administrativa de los participantes, los resultados son los siguientes:

- El 78,03% de los participantes se encuentran en la situación administrativa Funcionario/a.
- El 21,96% de los participantes se encuentran en la situación administrativa Interino/a.

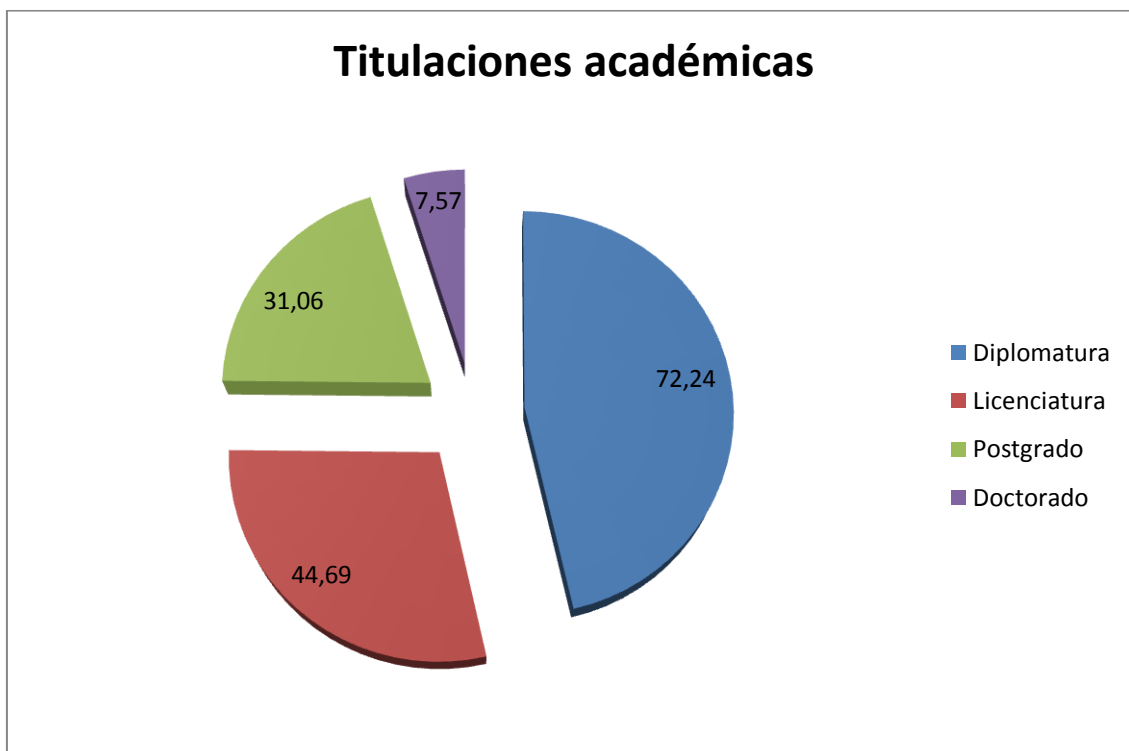


Gráfica IV. Pregunta 4. Situación administrativa

Pregunta 5. Titulación académica.

Respecto a la pregunta sobre la titulación académica de los participantes, los resultados son los siguientes:

- El 72,24% de los participantes tiene una Diplomatura.
- El 44,69% de los participantes tiene una Licenciatura.
- El 31,06% de los participantes tiene, al menos, un postgrado.
- El 7,57% de los participantes tiene los estudios de Doctorado (o está estudiando).

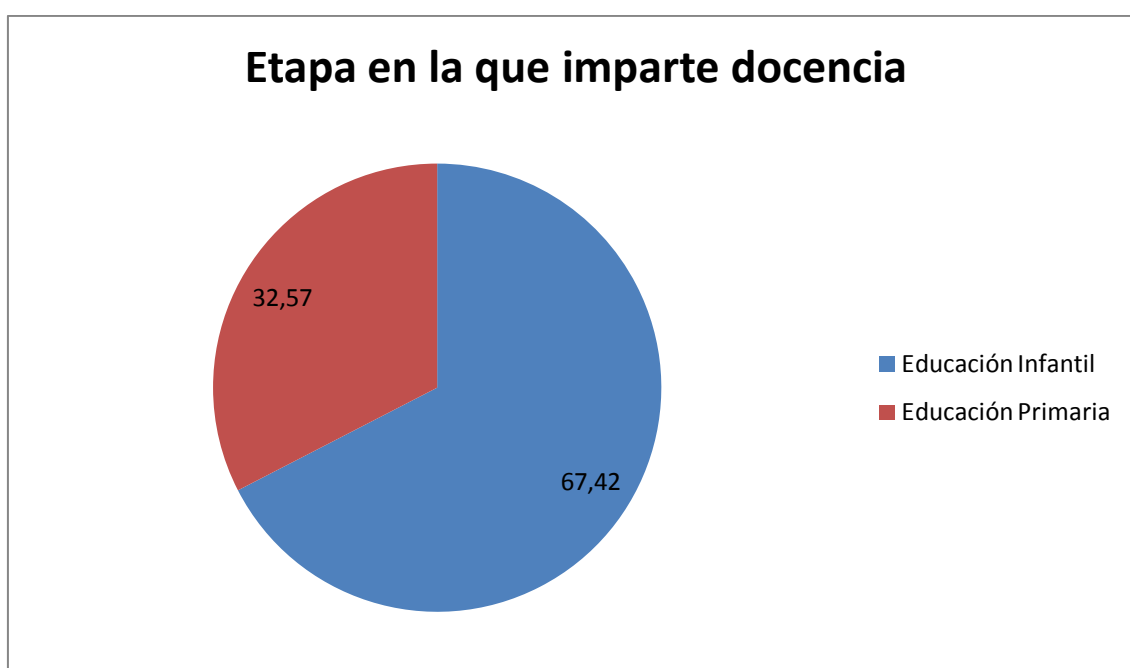


Gráfica V. Pregunta 5. Titulaciones académicas.

Pregunta 6. Etapa en la que imparte docencia

Respecto a la pregunta sobre la etapa en la que imparten docencia los participantes, los resultados son los siguientes:

- El 67,42% trabaja en la etapa de Educación Infantil.
- El 32,57% trabaja en la etapa de Educación Primaria.



Gráfica VI. Pregunta 6. Etapa en la que imparte docencia.

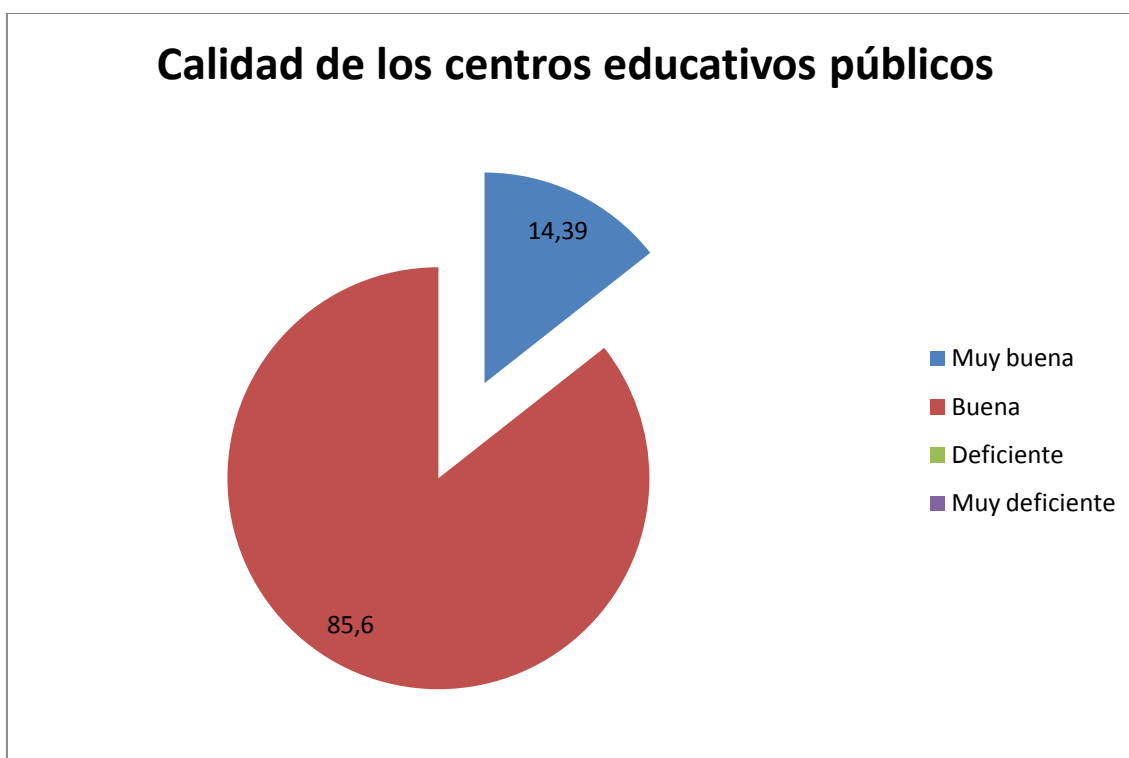
APARTADO B. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y LOS PROFESORES.**Pregunta 7.**

En general, la calidad de los centros educativos públicos es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 7 son los siguientes:

- El 85,60% de los participantes responden que la calidad de los centros educativos públicos es Buena.
- El 14,39% de los participantes responden que la calidad de los centros educativos públicos es Muy Buena.



Gráfica VII. Pregunta 7. Calidad de los centros educativos públicos

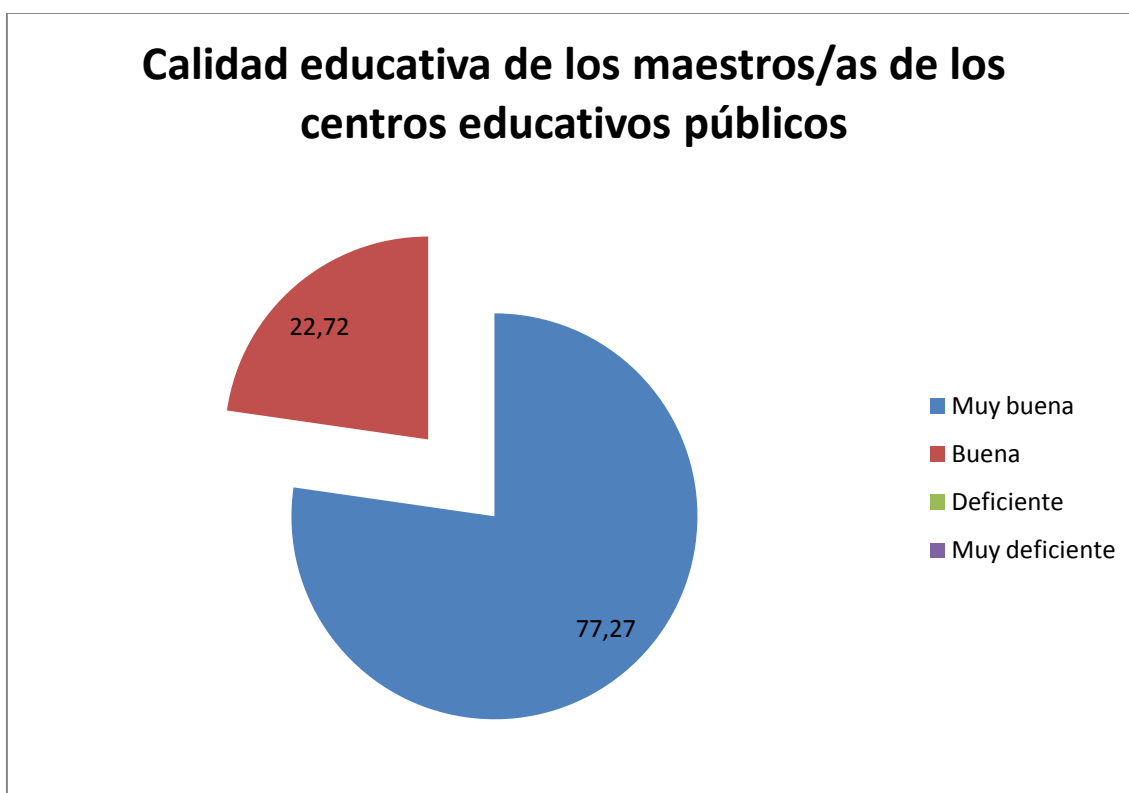
Pregunta 8.

En general, la calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 8 son los siguientes:

- El 22,72% de los participantes opinan que la calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos es Buena.
- El 77,27% de los participantes opinan que la calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos es Muy Buena.



Gráfica VIII. Pregunta 8. Calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos.

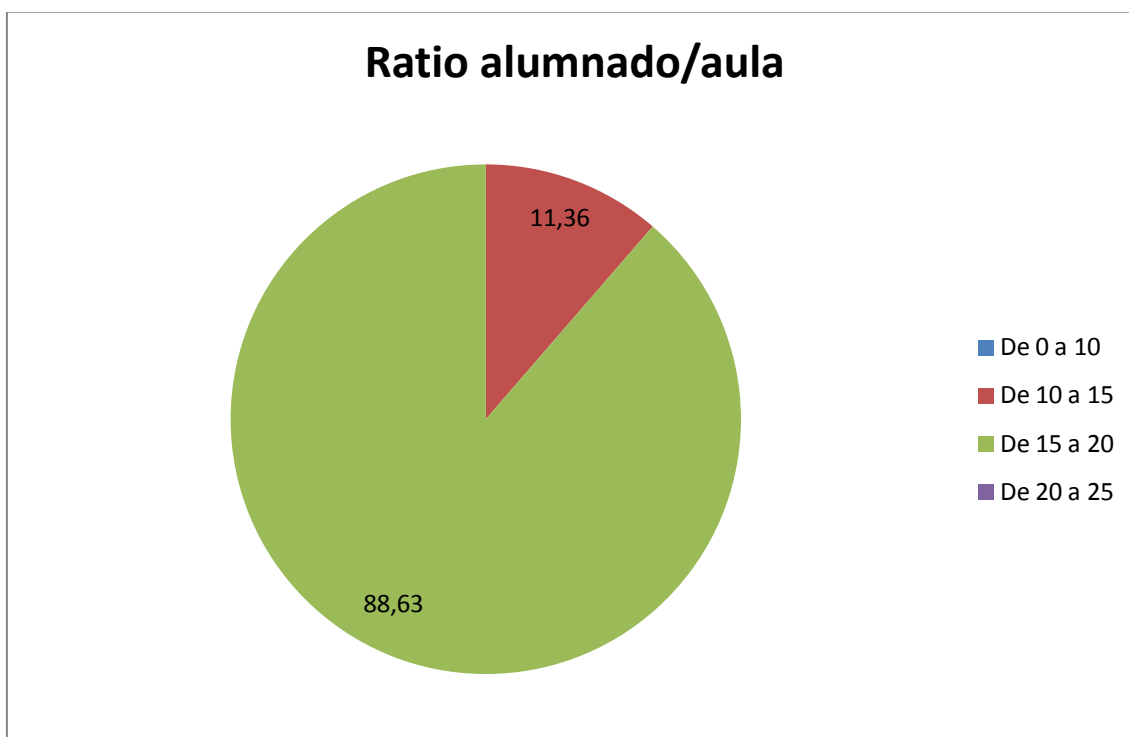
Pregunta 9.

Ante la diversidad existente en las aulas de los centros educativos públicos, ¿cuál sería, según usted, la ratio alumnado/aula más adecuada para favorecer una educación de calidad?

De 0 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	De 20 a 25

Los resultados obtenidos en la pregunta 9 son los siguientes:

- El 11,36% consideran que la ratio más adecuada sería de 10 a 15.
- El 88,63% consideran que la ratio más adecuada sería de 15 a 20.



Gráfica IX. Pregunta 9. Ratio alumnado/aula

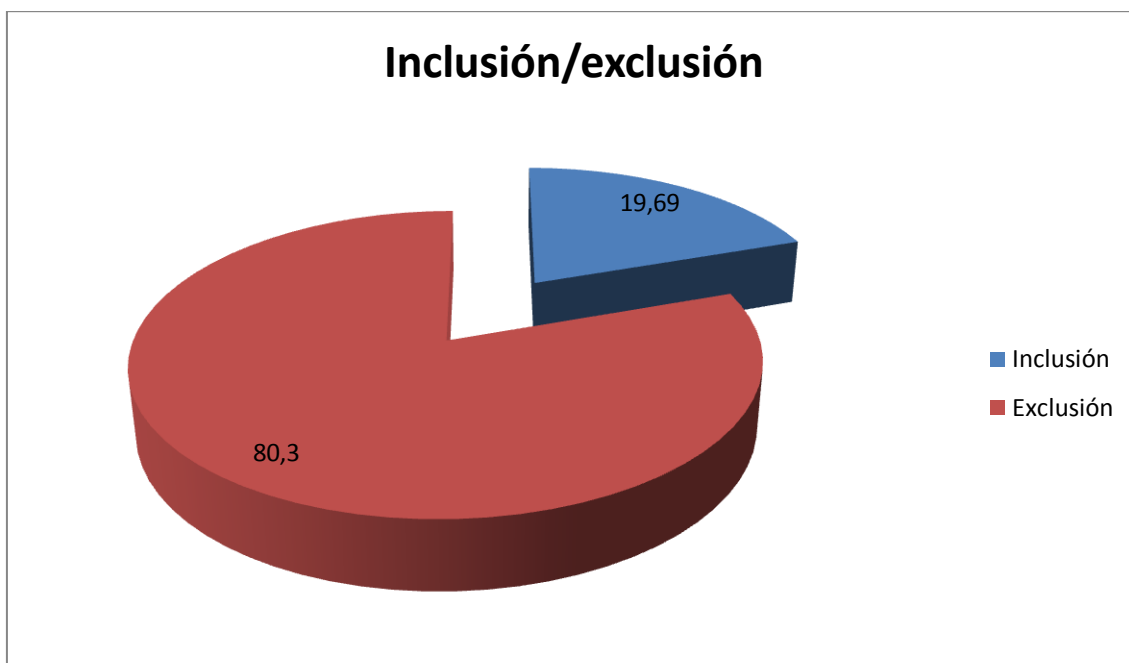
Pregunta 10.

En el actual sistema educativo, ¿se facilita la inclusión o la exclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Inclusión	Exclusión
-----------	-----------

Los resultados obtenidos en la pregunta 10 son los siguientes:

- El 19,69% de los participantes opinan que facilita la Inclusión.
- El 80,30% de los participantes opinan que facilita la exclusión.



Gráfica X. Pregunta 10. Inclusión/exclusión

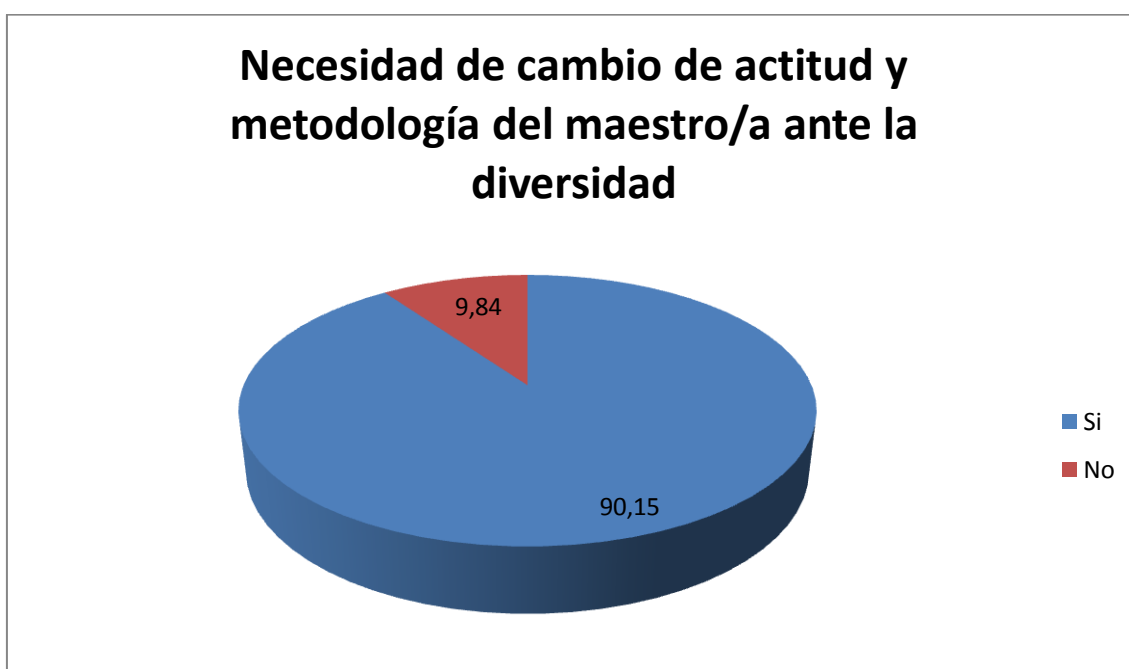
Pregunta 11.

¿La diversidad exige un cambio de metodología y actitud por parte del maestro/a?

Si	No
-----------	-----------

Los resultados obtenidos en la pregunta 11 son los siguientes:

- El 90,15% de los participantes responden que si es necesario un cambio de actitud y metodología.
- El 9,84% de los participantes responden que no es necesario un cambio de actitud y metodología.



Gráfica XI. Pregunta 11. Necesidad de cambio de actitud y metodología del maestro/a ante la diversidad.

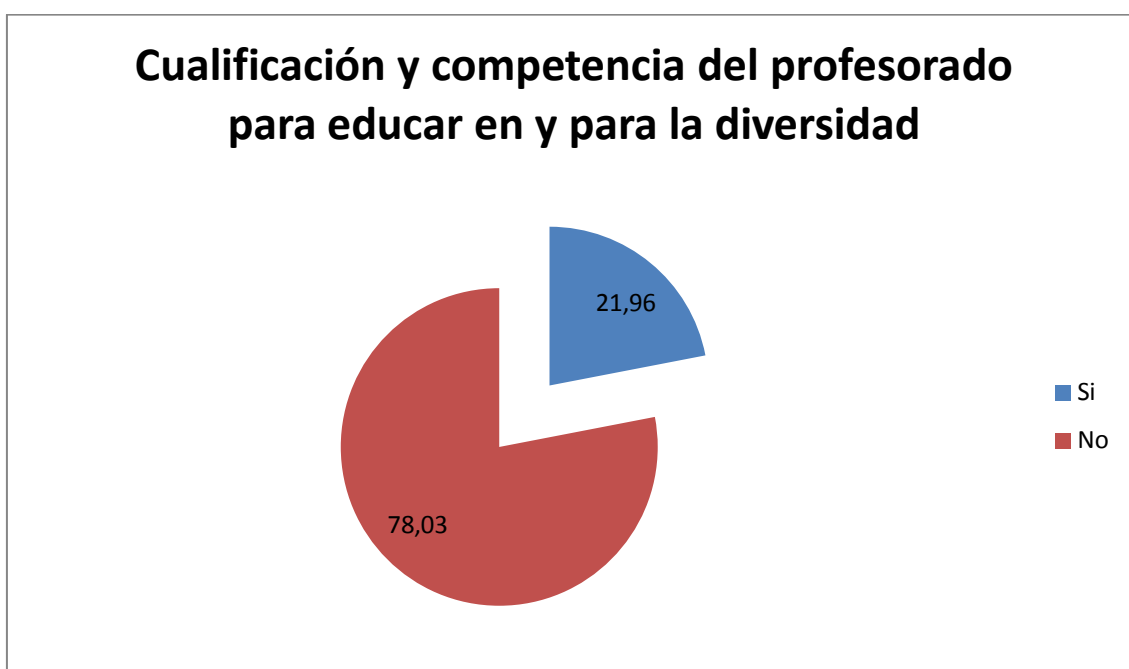
Pregunta 12.

¿Considera usted que el maestro/a actual está cualificado y es competente para educar en y para la diversidad?

Si	No
----	----

Los resultados obtenidos en la pregunta 12 son los siguientes:

- El 21,96% de los participantes responden que el profesorado si está cualificado y es competente para educar en y para la diversidad.
- El 78,03% de los participantes responden que el profesorado no está cualificado ni es competente para educar en y para la diversidad.



Gráfica XII. Pregunta 12. Cualificación y competencia del profesorado para educar en y para la diversidad.

Pregunta 13.

Se debería recompensar (retribuir económicamente, mejoras en horarios, beneficios en concursos, ayudas especiales...) al profesorado más cualificado y competente?

Si	No
-----------	-----------

Los resultados obtenidos en la pregunta 13 son los siguientes:

- El 65,90% de los participantes opinan que si se debería recompensar al profesorado más cualificado y competente.
- El 34,09% de los participantes opinan que no se debería recompensar al profesorado más cualificado y competente.



Gráfica XIII. Pregunta 13. Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente.

APARTADO C. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

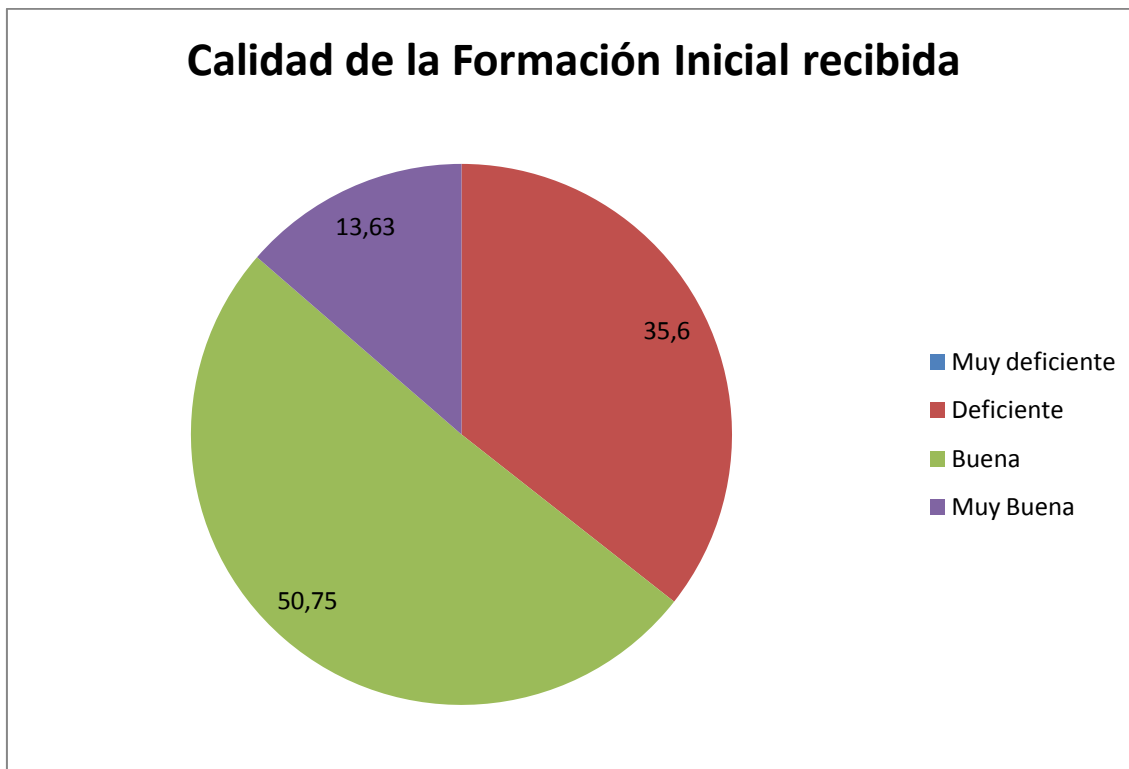
Pregunta 14.

En general, la Formación Inicial que recibió usted en la Universidad fue:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 14 son los siguientes:

- El 35,60% de los participantes responden que la Formación Inicial que recibieron fue Deficiente.
- El 50,75% de los participantes responden que la Formación Inicial que recibieron fue Buena.
- El 13,63% de los participantes responden que la Formación Inicial que recibieron fue Muy Buena.



Gráfica XIV. Pregunta 14. Calidad de la Formación Inicial recibida.

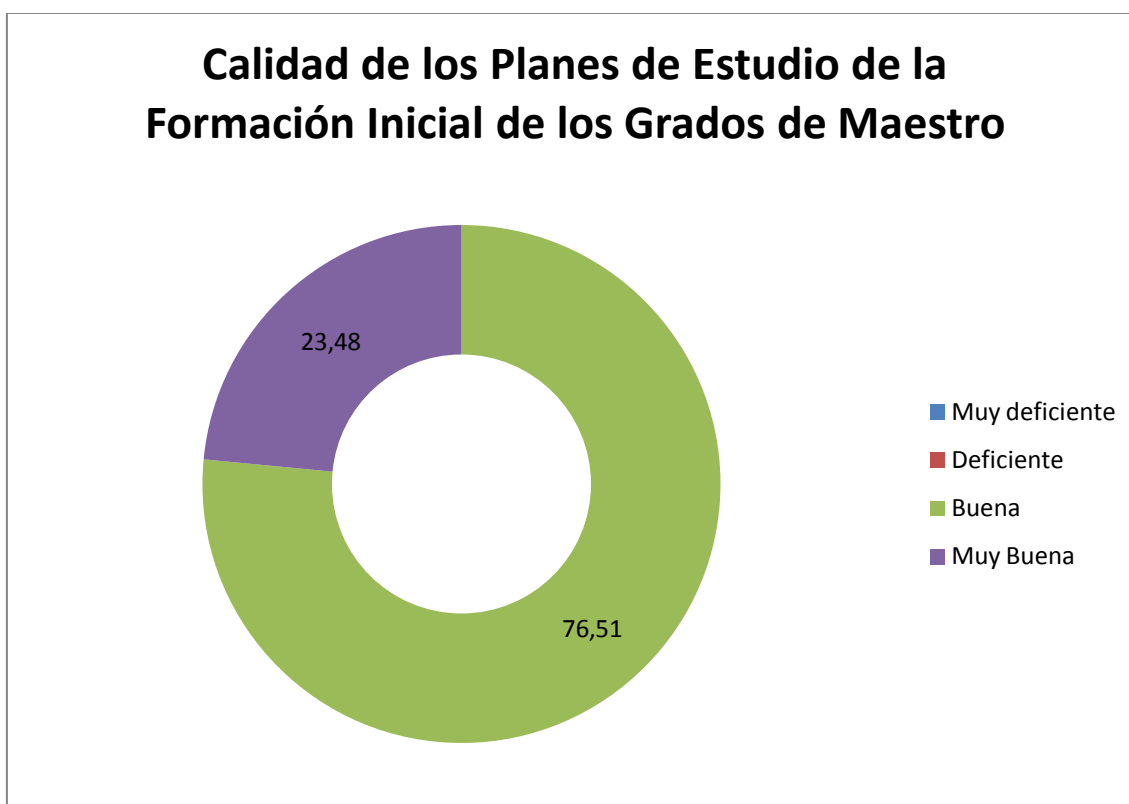
Pregunta 15.

En general, la calidad de los Planes de Formación Inicial de Maestros es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 15 son los siguientes:

- El 76,51% de los participantes opinan que la calidad de los Planes de Formación Inicial es Buena.
- El 23,48% de los participantes opinan que la calidad de los Planes de Formación Inicial es Muy Buena.



Gráfica XV. Pregunta 15. Calidad de los Planes de Estudio de la Formación Inicial de los Grados de Maestro.

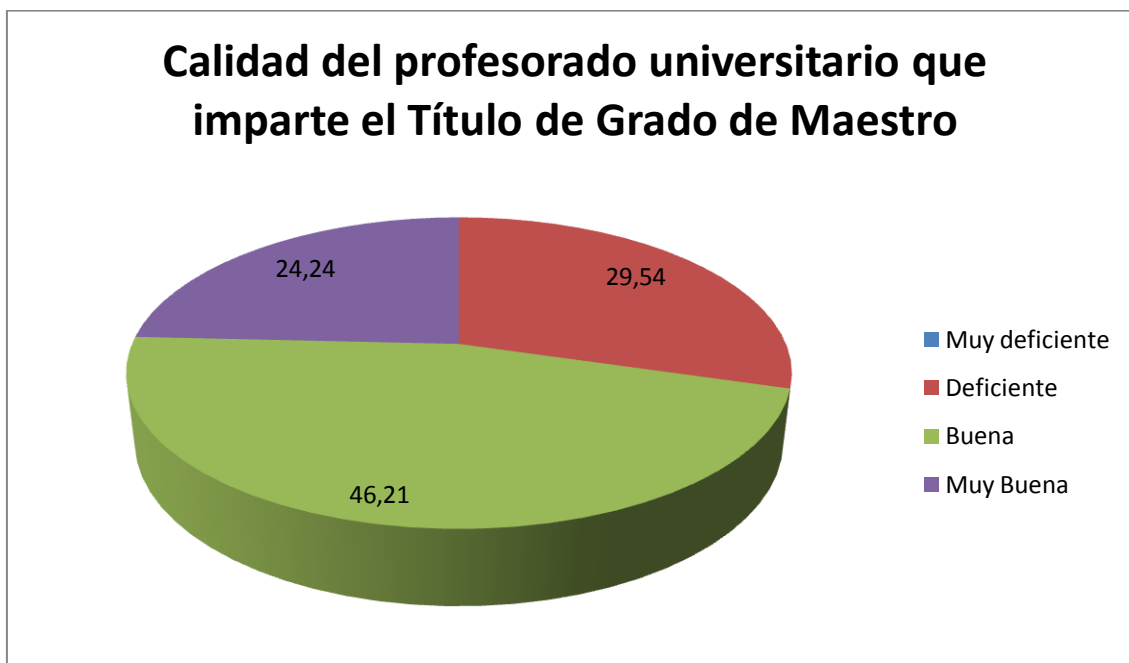
Pregunta 16.

En general, la calidad del Profesorado que imparte la Titulación de Maestros es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 16 son los siguientes:

- El 29,54% de los participantes opinan que la calidad del profesorado universitario es Deficiente.
- El 46,21% de los participantes opinan que la calidad del profesorado universitario es Buena.
- El 24,24% de los participantes opinan que la calidad del profesorado universitario es Muy Buena.



Gráfica XVI. Pregunta 16. Calidad del profesorado universitario que imparte el Título de Grado de Maestro.

Pregunta 17.

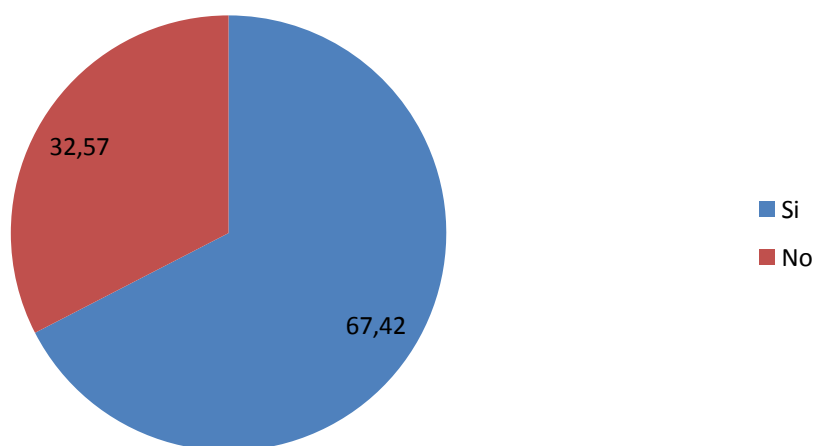
Los nuevos Planes de Formación Inicial del Profesorado, ¿van a favorecer y potenciar que el profesorado actual esté más cualificado y sea más competente?

Si	No
-----------	-----------

Los resultados obtenidos en la pregunta 17 son los siguientes:

- El 67,42% de los participantes responden que los Planes de Formación Inicial si favorecerán y potenciarán que el profesorado esté más cualificado y sea más competente.
- El 32,57% de los participantes responden que los Planes de Formación Inicial no favorecerán y potenciarán que el profesorado esté más cualificado y sea más competente.

Los Planes de Formación Inicial del Grado de Maestro potencian la cualificación y competencia de los maestros/as



Gráfica XVII. Pregunta 17. Los Planes de Formación Inicial del Grado de Maestro potencian la cualificación y competencia de los maestros/as.

Pregunta 18.

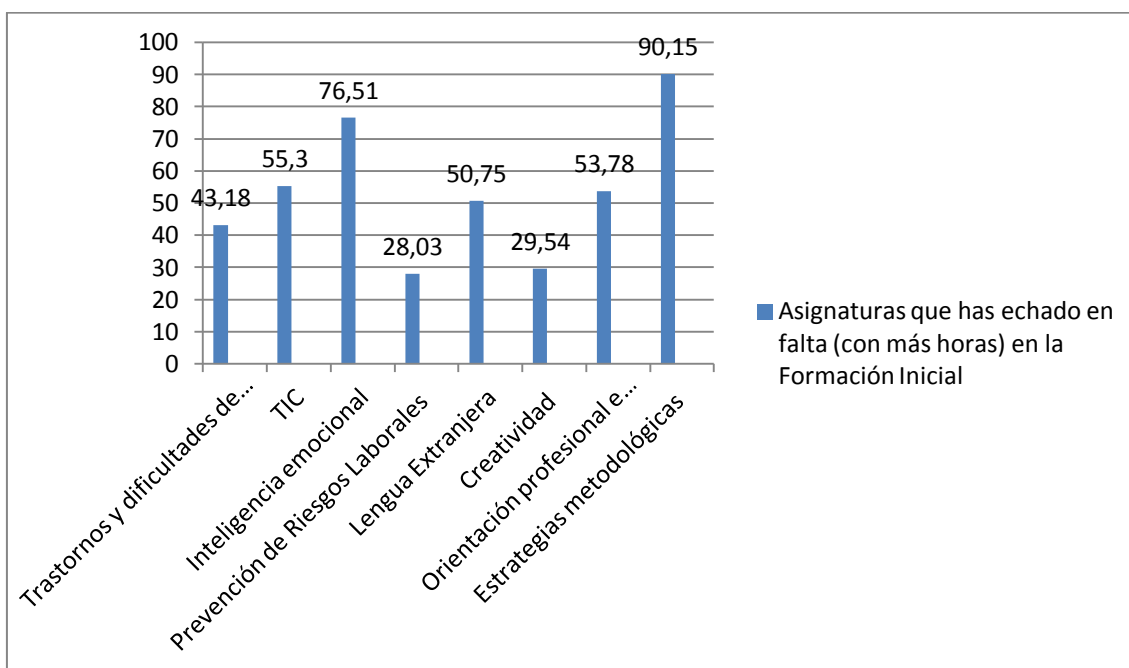
¿Qué tipo de asignatura has echado en falta o con un mayor número de horas en tu formación inicial? Elige las opciones que quieras.

Sobre trastornos y dificultades del aprendizaje	Sobre TIC	Sobre Inteligencia Emocional	Sobre prevención de riesgos laborales
Más horas de Lengua Extranjera	Sobre creatividad	Sobre orientación profesional e innovación docente	Estrategias metodológicas

Los resultados obtenidos en la pregunta 18 son los siguientes:

- El 43,18% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Trastornos y dificultades del Aprendizaje.
- El 55,30% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre TIC.
- El 76,51% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Inteligencia emocional.
- El 28,03% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Prevención de Riesgos Laborales.
- El 50,75% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Lengua Extranjera.
- El 29,54 % de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Creatividad.

- El 53,78% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Orientación profesional e innovación docente.
- El 90,15% de los participantes opinan que han echado en falta una asignatura o de más horas sobre Estrategias metodológicas.



Gráfica XVIII. Pregunta 18. Asignaturas que han echado en falta o con un mayor número de horas en la Formación Inicial

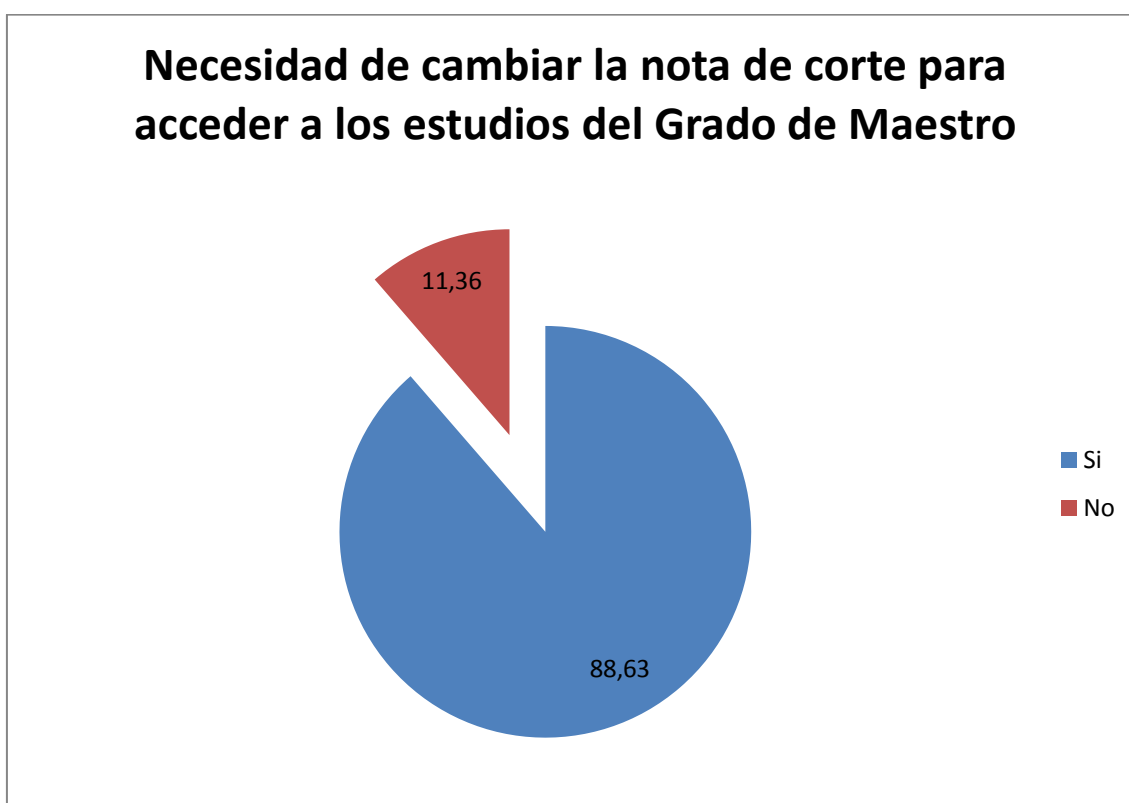
Pregunta 19.

Según usted, ¿debería cambiar la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro?

Si	No
----	----

Los resultados obtenidos en la pregunta 19 son los siguientes:

- El 88,63% de los participantes responden que sí sería necesario cambiar la nota de corte.
- El 11,36% de los participantes responden que no sería necesario cambiar la nota de corte.



Gráfica XIX. Pregunta 19. Necesidad de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios del Grado de Maestro.

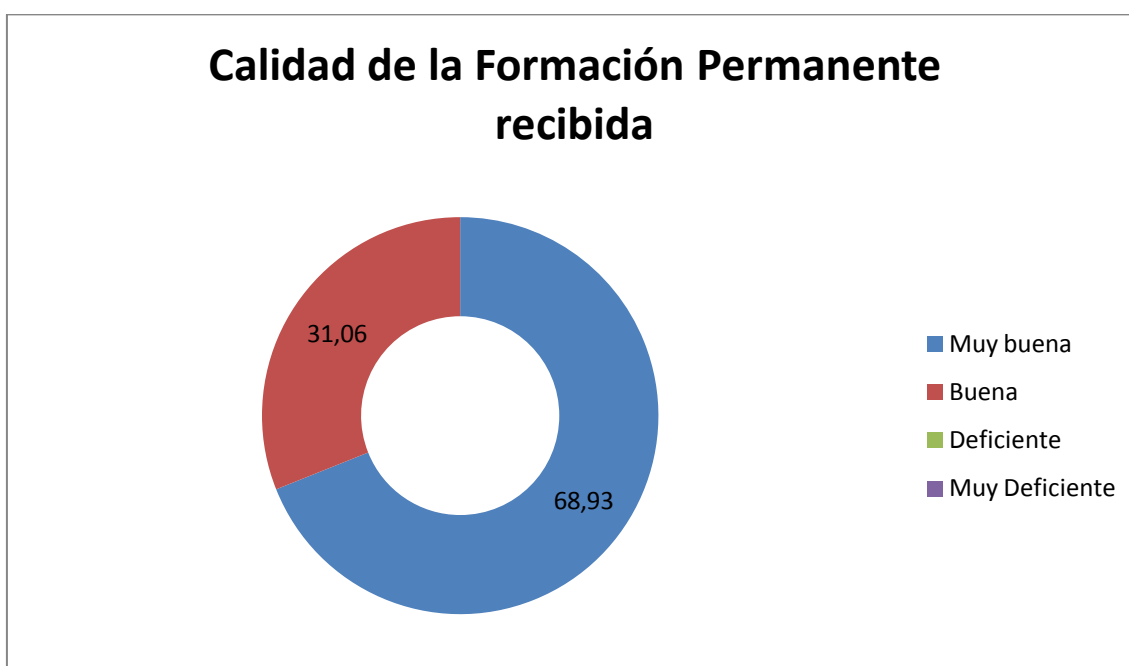
APARTADO D. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO**Pregunta 20**

La Formación Permanente que usted ha recibido ha sido:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

Los resultados obtenidos en la pregunta 20 son los siguientes:

- El 31,06% de los participantes consideran que la formación permanente recibida ha sido Buena.
- El 68,93% de los participantes consideran que la formación permanente recibida ha sido Muy Buena.



Gráfica XX. Pregunta 20. Calidad de la Formación Permanente recibida.

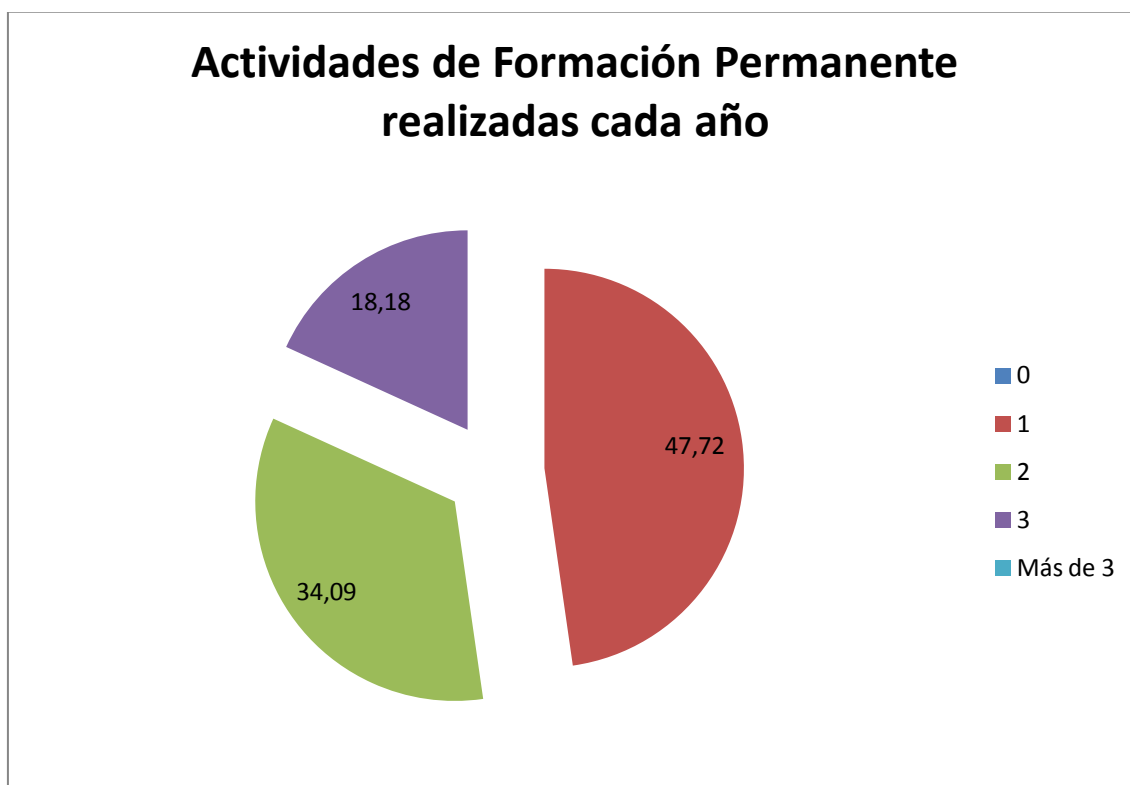
Pregunta 21.

¿Cuántas actividades de formación permanente realiza usted cada año?

Ninguna	Una	Dos	Tres	Más de tres

Los resultados obtenidos en la pregunta 21 son los siguientes:

- El 47,72% de los participantes contestan que una actividad.
- El 34,09% de los participantes contestan que dos actividades.
- El 18,18% de los participantes contestan que tres actividades.



Gráfica XXI. Pregunta 21. Actividades de Formación Permanente realizadas cada año.

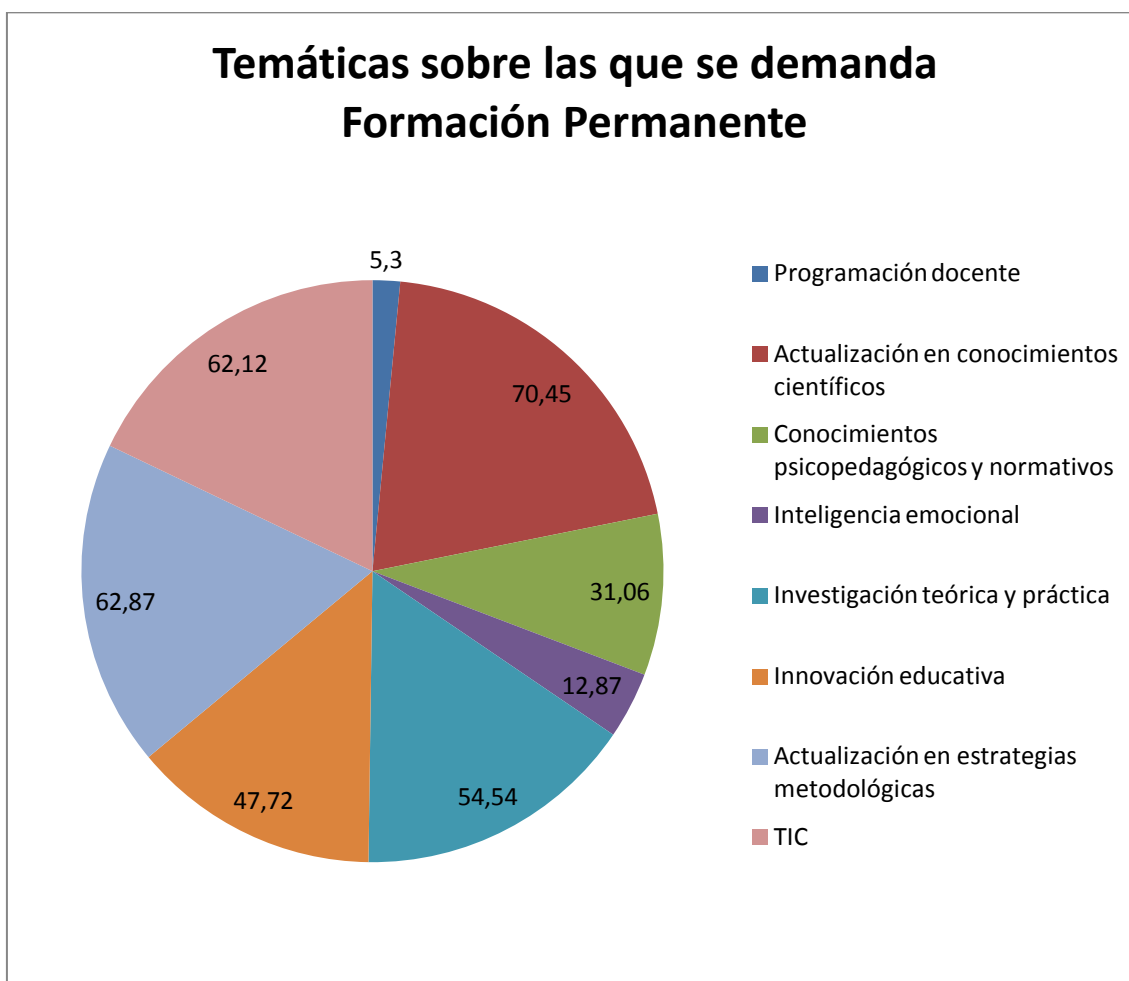
Pregunta 22.

¿En qué temáticas demanda usted la Formación Permanente? Elige las opciones que quieras.

Sobre programación docente	Actualización en conocimientos científicos	Sobre conocimientos psicopedagógicos y normativos	Sobre Inteligencia emocional
Sobre investigación teórica y práctica	Sobre innovación Educativa	Actualización en estrategias metodológicas	Sobre actualización en TIC

Los resultados obtenidos sobre la pregunta 22 son los siguientes:

- El 5,03% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Programación Docente.
- El 70,45% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Actualización en conocimientos científicos.
- El 31,06% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Conocimientos psicopedagógicos y normativos.
- El 12,87% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Inteligencia emocional.
- El 54,54% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Investigación Teórica y práctica.
- El 47,72% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Innovación educativa.
- El 62,87% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre Actualización en estrategias metodológicas.
- El 62,12% de los participantes contestan que demandan formación permanente sobre TIC.



Gráfica XXII. Pregunta 22. Temáticas sobre las que se demanda Formación Permanente.

Pregunta 23

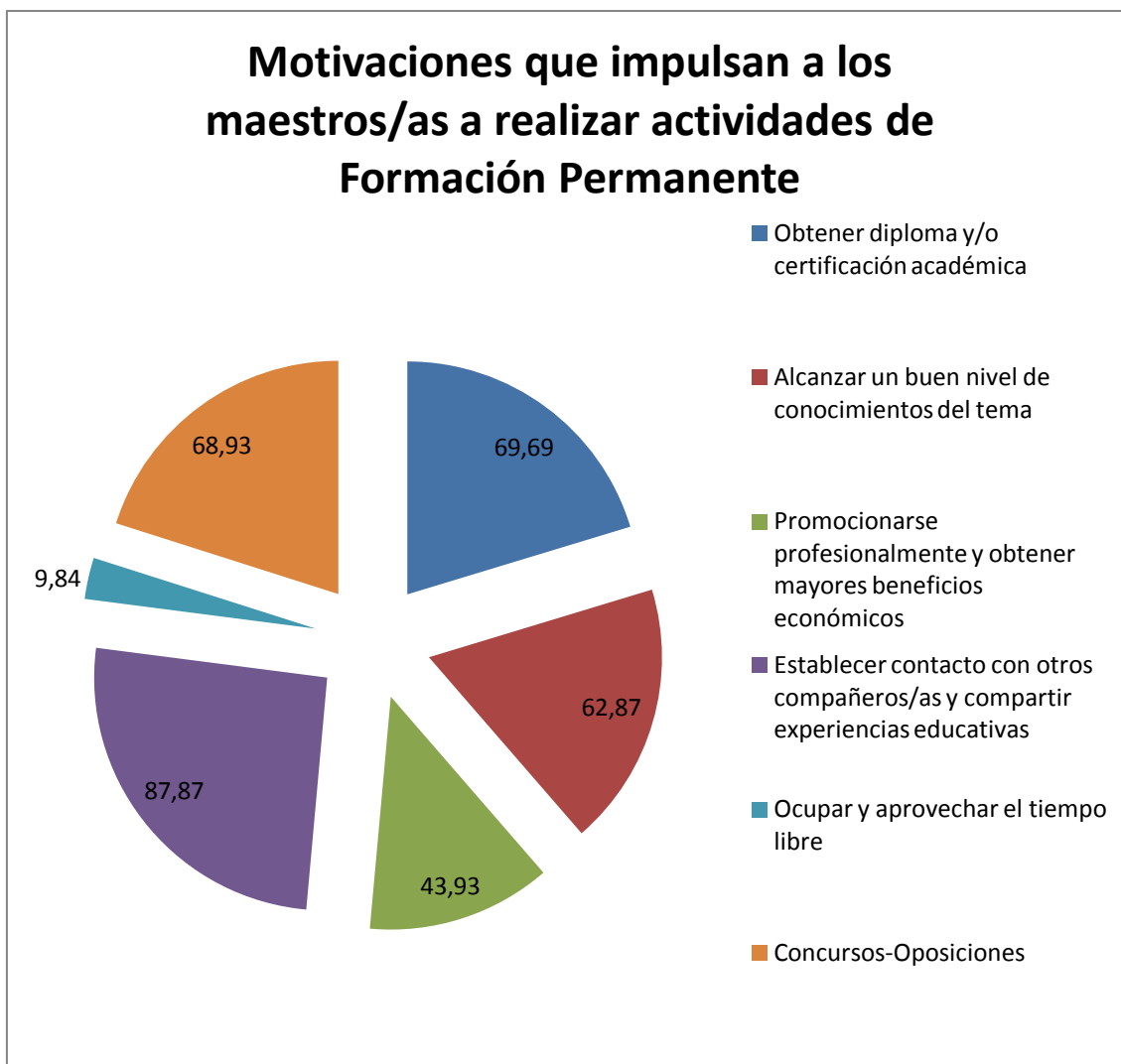
¿Cuáles son las motivaciones que le impulsan a usted a realizar actividades de Formación Permanente? Elige las opciones que quieras.

Obtener el diploma y/o certificación acreditativa	Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema	Promocionarme profesionalmente y obtener mayores beneficios económicos	Establecer contacto con otros compañeros/as y compartir experiencias educativas
Ocupar y aprovechar el tiempo libre	Concursos-Oposiciones		

Los resultados obtenidos en la pregunta 23 son los siguientes:

- El 69,69% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para Obtener un diploma y/o certificación académica.
- El 62,87 de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema.
- El 43,93% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para promocionarse profesionalmente y obtener mayores beneficios económicos
- El 87,87% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para establecer contacto con otros compañeros/as y compartir experiencias educativas.
- El 9,84% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para ocupar y aprovechar el tiempo libre.

- El 68,93% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente para Concursos-Oposiciones.



Gráfica XXIII. Pregunta 23. Motivaciones que impulsan a los maestros/as a realizar actividades de Formación Permanente.

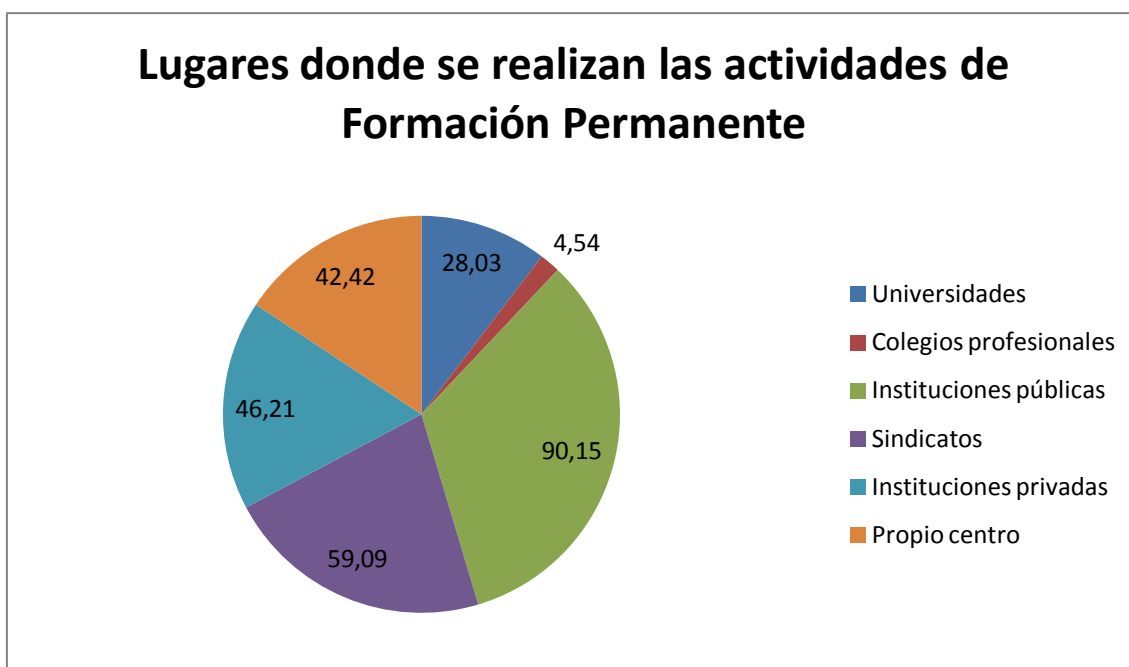
Pregunta 24.

Las actividades de Formación Permanente, normalmente ¿dónde las realiza usted?

En Universidad	En Colegios Profesionales	En Instituciones Públicas (CTIF, Acacias y/o MEC)	En Sindicatos
En Instituciones Privadas	En propio Centro		

Los resultados obtenidos en la pregunta 24 son los siguientes:

- El 28,03% de los participantes contestan que realizan las actividades de Formación permanente en la Universidad.
- El 4,54% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente en colegios profesionales.
- El 90,15% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente en instituciones públicas.
- El 59,09% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente en sindicatos.
- El 46,21% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente en instituciones privadas.
- El 42,42% de los participantes contestan que realizan las actividades de formación permanente en el propio centro.



Gráfica XXIV. Pregunta 24. Lugares donde se realizan las actividades de Formación Permanente

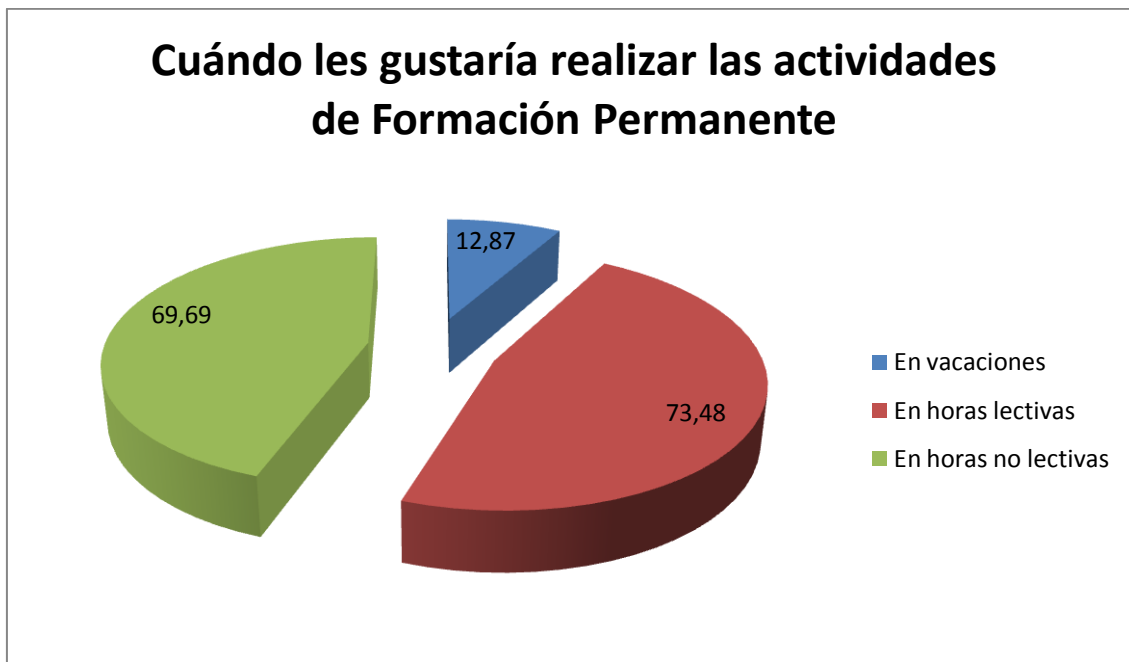
Pregunta 25.

En su opinión, ¿cuándo deberían realizarse las actividades de Formación Permanente del Profesorado?

En horas lectivas	En horas no lectivas	En vacaciones

Los resultados obtenidos en la pregunta 25 son los siguientes:

- El 12,87% de los participantes afirman que realizan las actividades de formación permanente durante las vacaciones.
- El 73,48% de los participantes afirman que realizan las actividades de formación permanente en horas lectivas.
- El 69,69% de los participantes afirman que realizan las actividades de formación permanente en horas no lectivas.



Gráfica XXV. Pregunta 25. Cuándo les gustaría realizar las actividades de Formación Permanente.

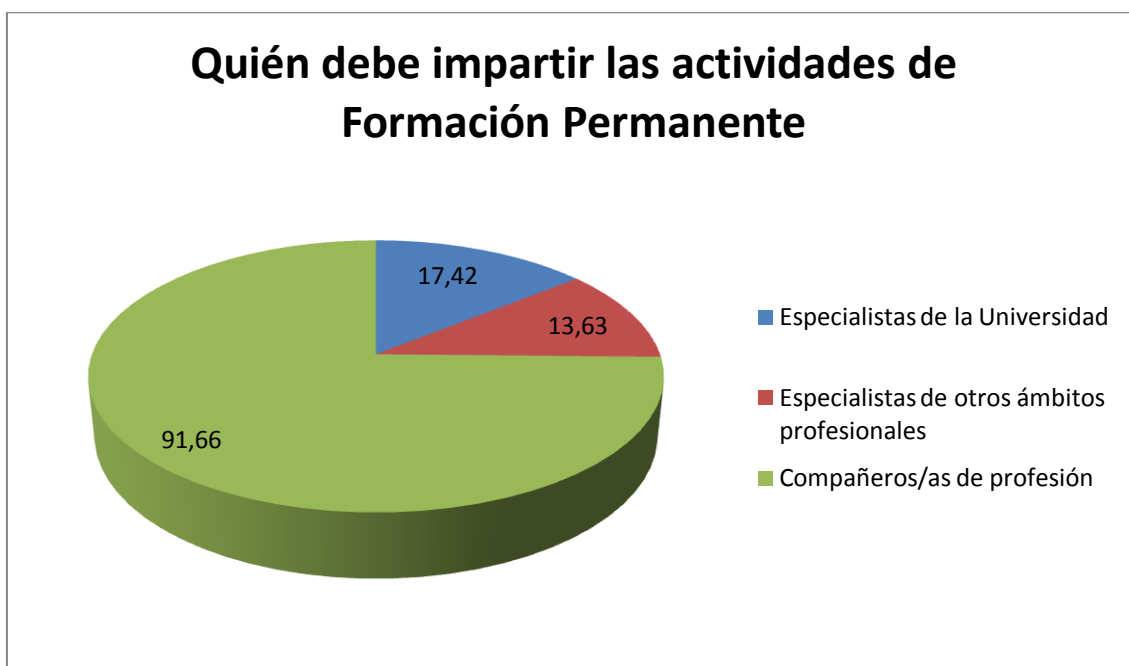
Pregunta 26.

En su opinión, ¿quién debería impartir las actividades de Formación Permanente del Profesorado?

Especialistas de la Universidad	Especialistas de otros ámbitos profesionales	Compañeros/as de profesión	Otros

Los resultados obtenidos en la pregunta 26 son los siguientes:

- El 17,42% de los participantes afirman que deberían impartir las actividades de formación permanente Especialistas de la Universidad.
- El 13,63% de los participantes afirman que deberían impartir las actividades de formación permanente Especialistas de otros ámbitos profesionales.
- El 91,66% de los participantes afirman que deberían impartir las actividades de formación permanente Compañeros/as de profesión.



Gráfica XXVI. Pregunta 26. Quién debe impartir las actividades de Formación Permanente.

Pregunta 27.

En su opinión, la Formación Permanente del Profesorado debería ser:

Obligatoria	Voluntaria
--------------------	-------------------

Los resultados obtenidos en la pregunta 27 son los siguientes:

- El 3,78% de los participantes opinan que debería ser obligatoria la Formación Permanente.
- El 96,21% de los participantes opinan que debería ser voluntaria la formación permanente.



Gráfica XXVII. Pregunta 27. Obligatoriedad/Voluntariedad de la Formación Permanente.

Pregunta 28.

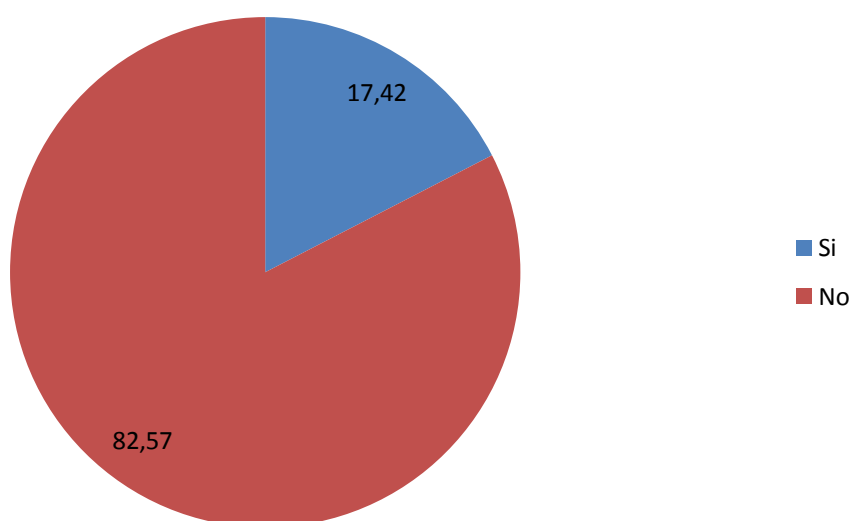
¿Se considera usted suficientemente formado para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad?

Si	No
-----------	-----------

Los resultados obtenidos en la pregunta 28 son los siguientes:

- El 17,42% de los participantes contestan que si se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad.
- El 82,57% de los participantes contestan que no se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad.

Maestros/as se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad



Gráfica XXVIII. Pregunta 28. Maestros/as se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad.

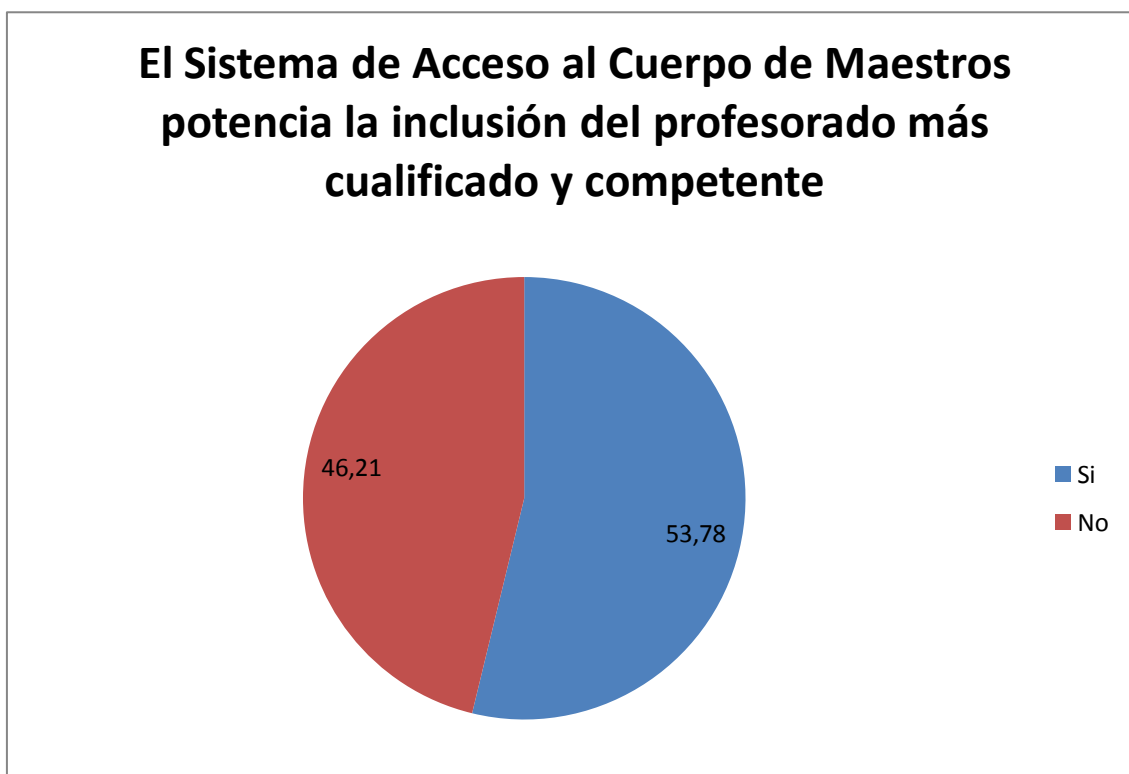
Pregunta 29.

¿El actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es el más adecuado para potenciar la inclusión en la docencia del profesorado más cualificado y competente?

Si	No
----	----

Los resultados obtenidos en la pregunta 29 son los siguientes:

- El 53,78% de los participantes afirman que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros si potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente.
- El 46,21% de los participantes afirman que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente.



Gráfica XXIX. Pregunta 29. El Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente

Pregunta 30.

En su opinión, ¿a qué se le debería dar mayor importancia en el sistema de acceso al Cuerpo de Maestros? Elige las opciones que consideres más importantes.

Experiencia laboral	Dominio de los conocimientos teóricos	Resolución de planteamientos prácticos	Defensa de la Programación
Conocimientos en Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio	Prácticas en un centro		

Los resultados obtenidos en la pregunta 30 son los siguientes:

- El 67,42% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia a la Experiencia laboral.
- El 43,18% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia al dominio de los conocimientos teóricos.
- El 62,12% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia a la resolución de planteamientos prácticos.
- El 35,60% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia a la defensa de la Programación.
- El 53,78% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia a las prácticas en un centro.
- El 82,57% de los participantes señalan que se debería dar mayor importancia al conocimiento en Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio.



Gráfica XXX. Pregunta 30. A qué se le debería dar más importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.

4.6.2.2. *Análisis cualitativo*

Las categorías cualitativas principales que han surgido del análisis son las siguientes:

- Datos personales y laborales.
- Centros educativos y profesores.
- Formación Inicial
- Formación Permanente
- Acceso al Cuerpo de Maestros

Síntesis de los resultados del Cuestionario	
Sexo	06,81% Población masculina 93,18% Población femenina
Edad	18,33% Entre 22 y 29 años 65,90% Entre 30 y 39 años 19,69% Entre 40 y 49 años 06,06% Más de 50 años
Experiencia docente	06,06% Menos de 5 años 21,96% Entre 6 y 10 años 44,69% Entre 11 y 20 años 27,27% Más de 21 años
Situación administrativa	78,03% Funcionario 21,96% Interino
Titulación académica	72,24% Diplomatura 44,69% Licenciatura

	31,06% Postgrado 07,57% Doctorado
Etapa en la que imparte docencia	67,42% Educación Infantil 32,57% Educación Primaria
Calidad de los centros educativos públicos	85,60% Buena 14,39% Muy buena
Calidad educativa de los maestros	22,72% Buena 77,27% Muy buena
Ratio	11,36% De 10 a 15 88,63% De 15 a 20
Colegios incluyen o excluyen	19,69% Incluyen 80,30% Excluyen
Necesidad de cambio de actitud y de metodologías ante la diversidad	90,15% Si 09,84% No
Profesorado está cualificado y es competente para educar en y para la diversidad	21,96% No 78,03% Si
Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente	65,90% Si 34,09% No
Formación Inicial recibida	35,60% Deficiente 50,75% Buena 13,63% Muy buena
Calidad de los Planes de Formación Inicial	76,51% Buena 23,48% Muy buena

Calidad del profesorado universitario	29,54% Deficiente 46,21% Buena 24,24% Muy buena
Planes de Formación Inicial favorecen la cualificación y competencia profesional	67,42% Si 32,57% No
Asignaturas que se echaron en falta o con una mayor duración	43,18% Trastornos y dificultades del aprendizaje 55,30% TIC 76,51% Inteligencia emocional 28,03% Prevención de riesgos laborales 50,75% Más horas de Lengua Extranjera 29,54% Creatividad 53,78% Orientación profesional e innovación docente 90,15% Estrategias metodológicas
Cambio de nota corte	88,63% Si 11,36% No
Formación Permanente recibida	31,06% Buena 68,93% Muy buena
Actividades formativas al año	47,72% 1 actividad 34,09% 2 actividades 18,18% 3 actividades
Temáticas que se demandan en Formación Permanente	05,30% Programación docente 70,45% Actualización en conocimientos científicos 31,06% Conocimientos psicopedagógicos

	<p>y normativos</p> <p>12,87% Inteligencia emocional</p> <p>54,54% Investigación teórica y práctica</p> <p>47,72% Innovación educativa</p> <p>62,87% Actualización en estrategias metodológicas</p> <p>62,12% TIC</p>
Motivación que impulsa la Formación Permanente	<p>69,69% Obtención diploma o certificación académica</p> <p>62,87% Alcanzar un buen nivel de conocimientos</p> <p>43,93% Promocionarse profesionalmente y obtener mayores beneficios económicos</p> <p>87,87% Contacto con otros profesionales y compartir experiencias</p> <p>09,84% Ocupar y aprovechar el tiempo libre</p> <p>68,93% Concursos-Oposiciones</p>
Lugar dónde se hace la Formación Permanente	<p>28,03% Universidades</p> <p>04,54% Colegios profesionales</p> <p>90,15% Instituciones públicas</p> <p>59,09% Sindicatos</p> <p>46,21% Instituciones privadas</p> <p>42,42% En el propio centro</p>
Cuándo debería hacerse la Formación Permanente	<p>73,48% En horas lectivas</p> <p>69,69% En horas no lectivas</p> <p>12,87% En vacaciones</p>

Quién debería impartir la Formación Permanente	17,42% Especialistas universitarios 13,63% Especialistas de otros ámbitos profesionales 91,66% Compañeros/as de profesión
Obligatoriedad o voluntariedad de la Formación Permanente	03,78% Obligatoriedad 96,21% Voluntariedad
Suficientemente formado para educar en y para la diversidad	17,42% Si 82,57% No
Idoneidad del actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	53,78% Si 46,21% No
Apartados a los que dar más importancia en las Oposiciones	67,42% Experiencia laboral 43,18% Dominio de conocimientos teóricos 62,12% Resolución de planteamientos prácticos 35,60% Defensa de la programación 53,78% Prácticas en un centro 82,57% Conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio

Tabla XV. Síntesis de los resultados del Cuestionarios

4.6.3. Conclusiones y discusiones del análisis de los Cuestionarios

De los resultados obtenidos, extraemos las siguientes conclusiones y desarrollamos las siguientes discusiones:

Variables	Conclusiones del análisis de los Cuestionarios	Discusiones
Datos personales y laborales	Los participantes son: mayoritariamente mujer, de entre 30 y 39 años, diplomadas (72%) y licenciadas (45%), funcionario y entre 11 y 20 años de experiencia docente, que imparten docencia en la Etapa de Educación Infantil.	<p>Los participantes, mayoritariamente, son personas con una amplia experiencia laboral y con buena formación. Por lo tanto, podríamos hablar de profesionales de la educación bastante cualificados.</p> <p>La mayoría son mujeres, resultado que concuerda con la realidad de los centros educativos: las mujeres son mayoría en los claustros de profesores.</p> <p>Es curioso que la gran mayoría de los participantes impartan docencia en la Etapa de Educación Infantil, etapa más dada a los cambios, mejoras y renovaciones.</p>
Centros educativos y profesorado	<p>Calidad de los centros públicos es buena y del profesorado es muy buena.</p> <p>Ratio: 15-20 niños/as por aula.</p> <p>Se excluye al alumnado diverso. Por lo tanto, es necesario un cambio de actitud y metodología porque el profesorado no está cualificado ni son competentes para educar en y para la diversidad.</p> <p>Recompensar/incentivar al profesorado más cualificado y competente.</p>	<p>Existe una concepción muy positiva de la calidad de los centros públicos y del profesorado que imparte docencia en dichos centros. Ciertamente, no sorprende dicho resultado porque si no estarían tirando piedras sobre su propio tejado.</p> <p>Son conscientes de las dificultades que suponen una ratio alta, clases masificadas, por su experiencia laboral. Por ello, son partidarios de una ratio de 15-20 para ofrecer una educación de calidad y de excelencia.</p>

		<p>Son conscientes de que no están cualificados ni son competentes para dar respuesta a la diversidad. Por ello, son conscientes de que necesitan un cambio de actitud y metodología porque están excluyendo al alumnado diverso. Existe ese deseo de cambio, de mejora, de renovación. No esconden la mano ante la situación problemática. Y por ello, son partidarios de incentivar al profesorado más cualificado y competente para que goce de más recursos y ayudas, y, a su vez, pueda compartir su experiencia con el resto de los profesionales de la educación.</p>
Formación Inicial	<p>Formación Inicial recibida fue buena (para 1/3 fue deficiente). Calidad de los Planes de Formación es buena y potencian la cualificación y competencia del profesorado. Calidad del profesorado universitario es buena (para 1/3 es deficiente, y 1/4 es muy buena). Asignaturas que han echado en falta: Estrategias metodológicas, Inteligencia emocional, Tic, Orientación Profesional e Innovación Docente y más horas Lengua Extranjera. Nota acceso a estudios Maestro debería cambiar.</p>	<p>La gran mayoría de los participantes opinaron que su formación inicial fue muy buena, aunque es curioso el resultado de un porcentaje amplio que opinaba que su formación inicial fue deficiente. Esos mismos resultados se repiten con la variable calidad del profesorado universitario. Por lo tanto, podemos afirmar que dichos profesionales de la educación no guardaban una experiencia grata sobre su formación inicial. Desconocemos el por qué de esa insatisfacción.</p> <p>Si valoraban la calidad de los planes de Formación como buena pero si opinaron que echaron en falta asignaturas que le podrían haber dado una formación más cualificada y competente.</p>

		<p>Son partidarios de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro. Se deduce la importancia que le quieren conceder a la profesión de Maestro, equipararla a otras profesiones que tienen un mayor prestigio y status social.</p>
Formación Permanente	<p>Formación Permanente recibida ha sido muy buena.</p> <p>Formación Permanente debería ser voluntaria.</p> <p>Solo una actividad formativa al año. Son muy pocos los que hacen tres o más.</p> <p>Temáticas más demandadas: Actualización en conocimientos científicos y en estrategias metodológicas, TIC e investigación.</p> <p>Mayoritariamente la motivación por la formación es el contacto con otros y compartir experiencias. Pero también porcentaje importante para obtener diploma y para Concursos-Oposiciones.</p> <p>Lugar de formación: Instituciones públicas.</p> <p>Formador: Compañeros de profesión cualificados.</p> <p>Actividades de formación: En horas lectivas o no lectivas.</p> <p>No están suficientemente formados para educar en y para la diversidad.</p>	<p>La mayoría opinaba que la Formación Permanente recibida ha sido muy buena. El por qué de dicha opinión lo encontramos en los resultados obtenidos en las otras preguntas: porque es una formación voluntaria (no les obligan a ir a un curso que ellos no quieren, sino que van al curso que más les gusta o más les interesa por su práctica docente y porque cada persona elige cuántos cursos hace y en qué horario), porque es una formación gratuita y de calidad, impartida por las instituciones públicas; porque los formadores son compañeros de profesión que están cualificados para dicha formación y les pueden mostrar estrategias, técnicas, actitudes... que de verdad funcionan en la práctica docente...</p> <p>Además, como son conscientes de que no están suficientemente formados para responder al reto de la diversidad, necesitan cambiar, mejorar, renovar sus actitudes, sus estrategias... y eso sólo es posible formándose, reciclandose.</p>

Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	<p>Un poco más de la mitad opinan que el Sistema de acceso es el más adecuado.</p> <p>Se debería dar importancia a Conocimientos en determinadas áreas básicas, a la experiencia laboral, a la resolución de un práctico y a las prácticas en un centro escolar.</p>	<p>La gran mayoría opinaba que el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro es el más adecuado, aunque existe un porcentaje importante que opinaba lo contrario. Por ello, deducimos que dicho proceso necesita mejoras y/o cambios para satisfacer a la mayoría y, así, favorecer que los profesionales más cualificados y competentes accedan al Cuerpo de Maestros.</p>
-----------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla XVI. Conclusiones del análisis del Cuestionario (Elaboración propia)

4.6.4. Análisis del Grupo Focal de Discusión

A continuación se presenta un resumen de las opiniones de los docentes sobre las categorías estudiadas, según el protocolo de Guía para la discusión y se desarrolla el análisis de la información. El instrumento guía utilizado para desarrollar el grupo focal está en el Anexo.

Pregunta 1.

¿Por qué se excluye en el sistema educativo español al alumnado diverso? Una vez detectado porque se excluye, reflexiona sobre propuestas que favorezcan la inclusión del alumnado diverso.

SE EXCLUYE:

- Por desconocimiento, por no saber qué hacer con ese niño/a diverso.
- El sistema educativo español no cuenta con los recursos humanos ni materiales ni didácticos necesarios para favorecer la inclusión de ese tipo de alumnado.
- La ratio, cada año que pasa, es tan alta que no permite las ayudas, orientaciones, adaptaciones... necesarias (individuales, grupales...) a ese tipo de alumnado. No permite ofrecer una educación de calidad.
- En el sistema educativo español se está fomentando la competitividad, lo que hace que el niño/a diverso, diferente... que no sigue el ritmo, que se descuelga, que pierde confianza, que necesita ayudas... se frustra, pierda autoestima y autonomía, se evade y abandone.
- En los centros escolares, a pesar del alumnado diverso presente en las aulas, no existe, en líneas generales, una cultura inclusiva ni se valora la diferencia o diversidad. No existen Proyectos Educativos, ni propuestas pedagógicas ni

programaciones de aula donde se busque y se implante una cultura inclusiva o se sensibilice con la diferencia. Además, los profesores, en líneas generales, no creen en la inclusividad ni cuentan con herramientas ni estrategias para fomentar la cultura inclusiva. Además, muchas veces, también está el problema de las familias, que tampoco participan ni se dejan envolver en esa cultura inclusiva.

- No hay una normativa que regule y favorezca la inclusión en los centros escolares. Y ese niño/a diverso, por sus características, por sus necesidades, por sus demandas... termina excluido.
- Desde la Administración educativa (Consejería de Educación) y desde la Inspección educativa no se apoya ni se fomenta la cultura inclusiva, sino todo lo contrario, la exclusión de aquel alumnado diverso. En el sistema educativo español priman los resultados académicos.
- No hay un sistema de ayudas ni apoyos para el alumnado diverso. Y con los recortes que se avecinan, menos todavía. Terminarán excluidos.
- En la actual Sociedad del Conocimiento no se usan las TIC para trabajar con el alumnado diverso y para educar en y para la diversidad.
- El profesorado no está preparado ni formado para trabajar ante y con la diversidad ni ante las TIC.
- Es imprescindible la triangulación escuela-alumnado-familia pero siempre se rompe por algún lado o por los tres lados.
- Al profesorado, en muchos casos, le conviene excluir y no incluir.
- En el sistema educativo español la diversidad de cualquier tipo, siempre se tiene que adaptar a las normas establecidas o al orden establecido, cuando deberían buscarse las fórmulas para adaptarle e incluirle.

Tabla XVII. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la pregunta 1.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- Establecer desde las administraciones educativas competentes (MEC, Consejería de Educación) la regulación en normativa de la importancia de la inclusión en los centros escolares
- Desde las administraciones educativas competentes se deben promover las culturas inclusivas en los centros escolares, sensibilizando sobre los beneficios y significatividad de la inclusión y adoptando las medidas necesarias para ponerlo en práctica (sistemas de redes de apoyos y ayudas). Una educación inclusiva de calidad También valorando la diferencia o diversidad como principio democrático básico.
- El sistema debe promover los cambios, ayudas y mejoras necesarias para que el alumno diverso no tenga que adaptarse al sistema sino que el sistema se adapte a la diversidad concreta. En definitiva, favorecer la inclusión del alumnado diverso.
- La participación de la comunidad educativa es importante para favorecer esa inclusividad.
- Destinar mayores recursos humanos, materiales, didácticos y económicos en favorecer una cultura inclusiva y enseñanza en TIC.
- Establecer una ratio más baja que la actual, de 15 a 20 sería lo ideal.
- Con los recortes existentes, uso de las TIC. En la actual Sociedad del Conocimiento, existen miles de herramientas y materiales para poder trabajar con el alumnado diverso y para poder educar en y para la diversidad.
- Que los planes de formación inicial y permanente se hagan eco de la importancia de la inclusividad y sea una temática importante en la formación.
- Cambios en el objetivo que se persigue en los centros escolares: priorizar los aprendizajes y la inclusión del alumnado diverso y no los resultados.

- Uso y aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas para educar en y para la diversidad.
- Cambio de actitud por parte del profesorado para aprender a educar en y para la diversidad.
- En la actual Sociedad del Conocimiento es imprescindible: Trabajar en equipo, en redes colaborativas de profesores.
- Importancia de las relaciones escuela-alumnado-familia para fomentar una verdadera cultura inclusiva.

Tabla XVIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión. Parte segunda de la pregunta 1.

A continuación, para clarificar de forma clara, concisa y resumida las opiniones emitidas por los participantes, en una misma tabla exponemos el por qué se excluye y las posibles propuestas de mejora.

El por qué se excluye	Propuestas de mejora para favorecer la inclusión
<p>No hay normativa sobre inclusión.</p> <p>El alumnado diverso es excluido.</p> <p>En el sistema educativo español el alumno diverso tiene que adaptarse al sistema y no el sistema al alumno diverso. Hay que buscar la inclusión plena de calidad.</p>	<p>Desde Administraciones educativas competentes (MEC, Consejería de Educación) favorecer normativa sobre educación inclusiva.</p> <p>Ofrecer educación inclusiva de calidad. El sistema debe ofrecer los cambios y ayudas necesarias para que el sistema favorezca la inclusión del alumnado diverso.</p>
Desde la Administración educativa (Consejería de Educación) y desde la	Desde las administraciones educativas competentes se deben promover las

<p>Inspección educativa no se apoya ni se fomenta la cultura inclusiva, sino todo lo contrario, la exclusión de aquel alumnado diverso.</p> <p>En el sistema educativo español priman los resultados académicos.</p> <p>En los centros escolares, a pesar del alumnado diverso presente en las aulas, no existe, en líneas generales, una cultura inclusiva ni proyectos inclusivos.</p> <p>No se valora la diferencia o diversidad.</p> <p>Los profesores, en líneas generales, no creen en la inclusividad ni cuentan con herramientas ni estrategias para fomentar la cultura inclusiva ni la formación para el uso de las TIC.</p> <p>Las familias no participan ni creen en esa cultura inclusiva.</p>	<p>culturas inclusivas, favoreciendo las medidas necesarias para ponerlo en práctica (diferentes tipos de recursos, auténticos sistemas de redes de apoyos y colaboración).</p> <p>Diferencia o diversidad como valor o principio democrático.</p> <p>Participación de toda la comunidad educativa.</p>
<p>La ratio, cada año que pasa, es tan alta que no permite las ayudas, orientaciones, adaptaciones.... necesarias (individuales, grupales) a ese tipo de alumnado diverso.</p>	<p>Establecer una ratio más baja que la actual, de 15 a 20 sería lo ideal.</p>
<p>El sistema educativo español no cuenta con los recursos humanos ni materiales ni didácticos necesarios para favorecer la inclusión de ese tipo de alumnado.</p>	<p>Destinar mayores recursos humanos, materiales, didácticos y económicos en favorecer una cultura inclusiva y enseñanza en TIC.</p>
<p>En el sistema educativo español se está fomentando la competitividad, el alumnado diverso sufre las</p>	<p>Cambios en los objetivos que se persiguen en los centros escolares: priorizar los aprendizajes y la inclusión</p>

consecuencias.	del alumnado diverso y no los resultados.
<p>No hay un sistema de ayudas ni apoyos para el alumnado diverso. Y con los recortes que se avecinan, menos todavía. Terminarán excluidos.</p> <p>No se usan las TIC para trabajar con el alumnado diverso y para educar en y para la diversidad.</p>	<p>Destinar recursos económicos para favorecer la inclusión, para trabajar con la diversidad.</p> <p>En la actual Sociedad del Conocimiento, con los recortes existentes, es imprescindible el uso de las TIC. Existen miles de herramientas y materiales.</p>
<p>Se excluye por desconocimiento, por no saber qué hacer con ese niño/a diverso.</p> <p>Al profesorado, en muchos casos, le conviene excluir y no incluir.</p> <p>El profesorado no está preparado ni formado para trabajar ante y con la diversidad ni ante las TIC.</p>	<p>Cambio de actitud por parte del profesorado para aprender a educar en y para la diversidad, usando las TIC.</p> <p>En la actual Sociedad del Conocimiento, es imprescindible el uso y aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas para educar en y para la diversidad. Trabajo cooperativo, trabajo en redes de colaboración de profesores.</p> <p>Que los Planes de Formación Inicial y Permanente se hagan eco de la importancia de la inclusividad y sea una temática importante en la formación.</p>
Es imprescindible la triangulación escuela-alumnado-familia pero siempre se rompe por algún lado o por los tres lados.	Importancia de las relaciones escuela-alumnado-familia para fomentar una verdadera cultura inclusiva. Participación de toda la comunidad educativa.

Tabla XIX. Cuadro comparativo de por qué se excluye y las propuestas de mejora.

Pregunta 2.

¿Cuáles son las deficiencias de la Formación Inicial y la Formación Permanente del profesorado? Una vez detectadas las carencias, reflexiona sobre propuestas para mejorar la Formación Inicial y Permanente del profesorado.

DEFICIENCIAS:

- Los Planes de estudio de Magisterio se encuentran obsoletos. Necesidad de un cambio profundo. Priman los contenidos teóricos, las clases magistrales, los trabajos sin sentido... y no la práctica y los problemas reales de la práctica docente diaria.
- En general, profesores muy teóricos, partidarios de las enseñanzas magistrales (sueltan el rollo y se van) que no sirven para nada, ni menos para el día a día en un aula. Además, siempre se valen de sus libros, no de otros. Por lo tanto, cambio en las estrategias metodológicas y en las actitudes del profesorado universitario.
- Los profesores universitarios, la gran mayoría, no han trabajado en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Hablan de esas realidades sin conocimiento de causa, sin saber sus problemáticas, sin saber el cómo enseñar, el cómo hacer, el tipo de alumnado que hay....
- La gran mayoría de las asignaturas están hechas a medida del profesor universitario de turno. Provoca el aburrimiento y abandono del alumnado. No existe una reflexión crítica sobre si este tipo de asignatura es necesaria o no en una formación, no tienen en cuenta las realidades y problemáticas escolares para enfocar las asignaturas con un sentido y significado.
- Deficiente formación en algunas áreas: TIC, Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, en Innovación docente, en Didáctica sobre todo (no enseñan a cómo enseñar, te sueltan el rollo y tú te las apañas).

- Clases muy masificadas, unidas a clase magistral, no permiten las reflexiones ni los intercambios de experiencias o vivencias.
- Nota de corte muy baja para una profesión demasiado importante y estudian y trabajan gente poco motivada y que han caído ahí de rebote.
- La motivación hacia una asignatura o contenido depende del profesor universitario que te toque.
- Jerarquía muy marcada y estricta entre profesorado – alumnado.
- Los planes de formación permanente también se encuentran muy obsoletos. (En la gran mayoría de las instituciones públicas o privadas, cada año, son los mismos cursos). Es una cuestión de enchufismo, dinero que me llevo... y poca reflexión crítica en cuanto a las necesidades reales del profesorado en la formación permanente.
- La formación permanente es un negocio. VoráGINE de cursos para sexenios para profesorado funcionario. Prima, en la mayoría de los casos, hacer el curso para tener los créditos para los sexenios no para actualizarse ni reciclarse.
- La formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años. Cada vez menos cursos y siempre los mismos, aunque es gratuita.
- La formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero.
- La cualificación del formador de los cursos de formación permanente no siempre es la correcta. Funciona mucho el poner a dedo (enchufe) a personas no cualificadas para impartir cursos. A veces te vas con la sensación de no haber aprendido nada y de haber perdido tiempo.

- Vorágine de formación en TIC e idiomas en instituciones públicas (menos en privadas) pero otras temáticas que también son muy importantes, ¿dónde quedan?
- La calidad de la formación permanente depende del profesor formador que te toque.

Tabla XX. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión, Parte primera de la Pregunta 2.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- Cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Magisterio. Tal y como pasa en los países donde la educación tiene una importancia significativa y la nota de corte es alta, pues es una profesión donde se necesitan a los mejores profesionales, a los más cualificados y competentes.
- Cambiar el acceso a los estudios universitarios. Se debería suprimir la Selectividad y que la universidad hiciese una prueba de acceso: un test de cultura general y otra prueba para valorar las habilidades sociales y académicas.
- Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).
- Cambio de estrategias metodológicas y de actitud en el profesorado universitario, donde las clases magistrales se usen sólo en momentos puntuales.
- Adaptar las asignaturas a demandas reales de la práctica docente y dónde la didáctica esté implícita. Mayor formación en temáticas, tales como: TIC, Atención a la Diversidad, Innovación y Didáctica, Inteligencia emocional...
- Cambiar los planes de estudio del Profesorado, están muy obsoletos. Los nuevos estudios de Grado no han mejorado las deficiencias y problemáticas

de los estudios de Diplomatura. Una propuesta sería que los estudios universitarios de Maestro durasen 5 años, como en Finlandia (3 años de Grado y 2 años de Máster de Maestro) y que se les permitiese a los alumnos participar en proyectos de investigación, como ocurre en Finlandia.

- Prácticas de Magisterio estrechamente supervisadas, coordinación y comunicación constante entre Universidad y centro escolar de prácticas
- Acabar con las asignaturas que no tienen relación con lo que se está estudiando ni sirven para la práctica docente en los estudios universitarios (muchas asignaturas optativas y de libre configuración).
- Acabar con las ideologías en Educación. Que haya de una vez por todas, un pacto para la educación. No puede ser que cada vez que haya un cambio de gobierno, se cambien las leyes de Educación.
- Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la Formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.
- Acabar con el coto de determinadas instituciones y sindicatos en la formación permanente, que reciben subvenciones generosas y luego la formación permanente no sirve para nada. ¿Los controles de calidad, dónde están?
- Acabar con el profesorado formador que imparte un curso y no tiene la cualificación ni competencia. Son profesores puestos a dedo y así se resiente la formación permanente. ¿Las inspecciones para que están?
- Acabar con la formación permanente para conseguir un sexenio. Buscar otro modelo.
- Becas y ayudas de formación. Visitas a centros pioneros o centros especialistas, favorecer el intercambio de experiencias entre profesionales de diferentes comunidades y de diferentes países.
- Cambio en la formación permanente, sexenios para actualizarse y reciclarse, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos. O sea, de calidad. Y que haya un seguimiento desde inspección. Si esa persona no vale, no se recicla y

cambia su actitud ni esas metodologías obsoletas, pues fuera del cuerpo de maestros.

Tabla XXI. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión. Parte segunda de la Pregunta 2.

A continuación, para clarificar de forma clara, concisa y resumida las opiniones emitidas por los participantes, en una tabla exponemos las deficiencias de la Formación Inicial y Permanente, y las posibles propuestas de mejora.

Deficiencias en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado	Propuestas de mejora
<p>Planes de Estudio de Magisterio obsoletos. Necesidad de un cambio, renovación.</p> <p>Priman los contenidos teóricos, las clases magistrales, los trabajos sin sentido... y no la práctica y los problemas reales de la práctica docente diaria.</p> <p>Deficiente formación en algunas áreas: TIC, atención a la diversidad, inteligencia emocional, en innovación docente, en didáctica sobre todo.</p>	<p>Cambio y/o renovación de los Planes de estudio del Profesorado. Propuesta de estudios universitarios de maestro igual que el de Finlandia (5 años de carrera: 3 de grado y 2 de máster).</p> <p>Los alumnos participen en proyectos de investigación como en Finlandia.</p> <p>Los nuevos estudios de Grado no han mejorado las deficiencias y problemáticas de los estudios de Diplomatura.</p> <p>Mayor formación en temáticas, tales como: TIC, Atención a la Diversidad, Innovación y Didáctica, Inteligencia emocional...</p>
<p>En general, profesores muy teóricos, partidarios de las enseñanzas magistrales, uso de sus libros como teoría y conocimiento.</p>	<p>Cambio de estrategias metodológicas y de actitud en el profesorado universitario, donde las clases magistrales se usen sólo en momentos puntuales.</p>

<p>Propiciar un cambio en las estrategias metodológicas y en las actitudes del profesorado universitario.</p> <p>Los profesores universitarios, la gran mayoría, no han trabajado en las etapas de Educación Infantil y Primaria. No tienen experiencia y conocimiento real sobre esas etapas.</p> <p>La motivación hacia una asignatura o contenido depende del profesor universitario que te toque.</p> <p>Jerarquía muy marcada y estricta entre profesorado-alumnado.</p> <p>Clases muy masificadas, unidas a clase magistral, no permiten las reflexiones ni los intercambios de experiencias o vivencias.</p>	<p>Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).</p> <p>Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.</p> <p>Prácticas de Maestro estrechamente supervisadas y con coordinación y comunicación constante entre universidad y centros escolares de prácticas.</p>
<p>La gran mayoría de las asignaturas están hechas a medida del profesor universitario de turno. No existe una reflexión crítica sobre si este tipo de asignatura es necesaria o no en una formación, no tienen en cuenta las realidades y problemáticas escolares para enfocar las asignaturas con un sentido y significado.</p>	<p>Acabar con las asignaturas que no tienen relación con lo que se está estudiando ni sirven para la práctica docente en los estudios universitarios (muchas asignaturas optativas y de libre configuración).</p> <p>Adaptar las asignaturas a las demandas reales de la práctica docente y dónde la didáctica esté implícita.</p>

<p>Nota de corte muy baja para una profesión demasiado importante.</p> <p>Estudian y trabajan gente poco motivada y que han caído ahí de rebote.</p>	<p>Cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Magisterio.</p> <p>Suprimir selectividad y proponer prueba de acceso: prueba de cultura general y otra prueba de habilidades sociales y académicas.</p>
<p>Los planes de formación permanente también se encuentran muy obsoletos (en la gran mayoría de las instituciones públicas o privadas, cada año, son los mismos cursos).</p> <p>Negocio oscuro dentro de la Formación Permanente: enchufismo, dinero, poca reflexión crítica en cuanto a las necesidades reales del profesorado en la formación permanente.</p> <p>La formación permanente es un negocio. Vorágine de cursos para sexenios para profesorado funcionario (cuantía económica).</p>	<p>Acabar con la formación permanente para conseguir un sexenio. Buscar otro modelo: más créditos para lograr el sexenio y una formación permanente obligatoria.</p> <p>Obligatoriedad de hacer varios cursos de formación permanente al año para reciclarse y mejorar nuestra práctica docente.</p> <p>Cambio en la formación permanente, sexenios para actualizarse y reciclarse, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, que haya un seguimiento desde inspección. Si esa persona no vale, no se recicla y cambia su actitud ni esas metodologías obsoletas, pues fuera del cuerpo de maestros.</p> <p>Becas y ayudas de formación. Visitas a centros pioneros o centros especialistas, favorecer el intercambio de experiencias entre profesionales de diferentes comunidades y de diferentes países.</p>
<p>La formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido</p>	<p>Acabar con el coto de determinadas instituciones y sindicatos en la formación</p>

<p>considerablemente en los últimos años. Cada vez menos cursos y siempre los mismos, aunque es gratuito.</p> <p>La formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero.</p> <p>Vorágine de cursos en TIC e idiomas en instituciones públicas (menos porcentaje en privadas) pero otras temáticas que también son muy importantes, ¿dónde quedan?</p>	<p>permanente, que reciben subvenciones generosas y luego la formación permanente no sirve para nada. ¿Los controles de calidad, dónde están?</p> <p>Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.</p>
<p>La cualificación del formador de los cursos de formación permanente no siempre es la correcta (enchufismo, profesional no cualificado y competente).</p> <p>La calidad de la formación permanente depende del profesor formador que te toque.</p>	<p>Formación Permanente impartida por profesionales cualificados y competentes, establecer requisitos de calidad. ¿El Servicio de Inspección para que está?</p> <p>Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).</p>
	<p>Acabar con las ideologías en Educación. Que haya de una vez por todas, un pacto para la educación.</p>

Tabla XXII. Cuadro comparativo de las deficiencias de la Formación Inicial y Permanente y las propuestas de mejora.

Pregunta 3.

¿Cuáles son las deficiencias del actual Sistema de acceso al cuerpo de Maestros? A continuación, reflexiona sobre propuestas para favorecer la inclusión del profesorado más cualificado y competente al cuerpo de Maestros.

DEFICIENCIAS:

- Sistema de acceso injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen los requisitos necesarios para formar parte de un Tribunal y menos para evaluar a un profesor, pues no disponen ni de los conocimientos, ni de las competencias ni cualificaciones necesarias.
- Ha primado experiencia laboral por encima de las notas de oposición. Personas con sobresaliente en la nota de oposición, no han conseguido plaza por no tener experiencia laboral.
- Temario de oposición obsoleto, desfasados. Casos prácticos no reales ni significativos para la práctica docente.
- Reproducción mecánica de conocimientos y plasmarlos en un papel, ¿de qué sirve eso con 25 niños en un aula?
- Convocatoria de oposiciones cada dos años, y ahora con recortes, pues se verá... Existen muchas plazas por cubrir que no se cubren.
- El sistema de elección del tribunal no es serio, se hace por orden alfabético. No se establecen unos requisitos de cualificación y competencia para seleccionar a los mejores profesionales.
- Sistema de acceso en el que funciona el todo o nada. Te juegas tu futuro. Debería ser todo más serio y objetivo.

Tabla XXIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión. Parte primera de la Pregunta 3.

PROPUESTAS DE MEJORA:

- Cambio de los temas y del modelo de examen. Quizás debería haber más temas, pues el temario está obsoleto. El Gobierno de Zapatero sacó un borrador de 60 temas. Sería interesante estudiar de nuevo esa propuesta. También sacó un borrador sobre una nueva regulación del sistema de prácticas. Inclusión de preguntas sobre destrezas básicas, de “cultura general” (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio...)
- Cambio en el formato, que existan dos modalidades: uno, para las personas que ya están trabajando y otro, para las personas nuevas.
- Establecer requisitos de calidad para elegir al profesorado que va a evaluar a los profesores que se presentan a la oposición.
- Dar mayor importancia a casos reales (diversidad presente en las aulas, problemáticas existentes...).
- En la actual Sociedad del Conocimiento deben primar a las metodologías innovadoras.
- Importancia de establecer dentro de la oposición una prueba de prácticas, donde se vea si una persona es válida y competente para trabajar en la docencia. Como complemento a la parte teórica.
- Establecer una prueba de “cultura general”, pues hay un bagaje cultural pobre entre el profesorado. Un profesor debe ser un poco, al menos, de cada temática.
- Convocar oposiciones cada año, pues existen plazas reales para ello. Dar mayor importancia y recursos al sistema público que al concertado o privado.
- Dar importancia a la educación, que es la base de cualquier persona.

- ¿Cuál es la labor de la inspección en todo esto? Tiene interés por un proceso de calidad.

Tabla XXIV. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión. Parte segunda de la Pregunta 3.

A continuación, para clarificar de forma clara, concisa y resumida las opiniones emitidas por los participantes, en una misma tabla exponemos las deficiencias del actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros, y las posibles propuestas de mejora.

Deficiencias del actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros	Propuestas de mejora
<p>Sistema de acceso injusto y nada objetivo.</p> <p>El Tribunal que evalúa no reúne los requisitos de experiencia, conocimientos, cualificación y competencia necesarios.</p> <p>Sistema de acceso en el que funciona el todo o nada. Te juegas tu futuro. Debería ser todo más serio y objetivo.</p>	<p>Cambio de los temas y del modelo de examen. Revisar la propuesta del Gobierno de Zapatero, parecían propuestas interesantes.</p> <p>Incluir preguntas de destrezas básicas, de cultura general (Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio)</p> <p>Cambio en el formato, que existan dos modalidades: uno, para las personas que ya están trabajando y otro, para las personas nuevas.</p>
<p>Ha primado experiencia laboral por encima de las notas de oposición.</p> <p>Personas con sobresaliente en la nota de oposición, no han conseguido plaza por no tener experiencia laboral.</p>	<p>Dar mayor importancia a casos reales (diversidad presente en las aulas, problemáticas existentes...).</p> <p>En la actual Sociedad del Conocimiento deben primar las metodologías</p>

<p>Temario de oposición obsoleto, desfasados. Casos prácticos no reales ni significativos para la práctica docente.</p> <p>Reproducción mecánica de conocimientos y plasmarlos en un papel, ¿de qué sirve eso con 25 niños en un aula?</p>	<p>innovadoras.</p> <p>Importancia de establecer dentro de la oposición una nueva prueba de prácticas para que demuestren su competencia y cualificación.</p> <p>Establecer una prueba de cultura general, pues hay un bagaje cultural pobre entre el profesorado. Un profesor debe saber un poco, al menos, de cada temática.</p>
<p>Convocatoria de oposiciones cada dos años, y ahora con recortes, pues se verá... Existen muchas plazas por cubrir que no se cubren.</p>	<p>Convocar oposiciones cada año, pues existen plazas reales para ello.</p> <p>Dar mayor importancia y recursos al sistema público que al concertado o privado.</p> <p>Dar importancia a la educación, que es la base de cualquier persona.</p>
<p>El sistema de elección del tribunal no es serio, se hace por orden alfabético. No se establecen unos requisitos de cualificación y competencia para seleccionar a los mejores profesionales.</p>	<p>Establecer requisitos de calidad para elegir al profesorado que va a evaluar a los profesores que se presentan a la oposición.</p> <p>¿Cuál es la labor de la Inspección en todo esto? Tiene interés por un proceso de calidad.</p>

Tabla XXV. Cuadro comparativo de las deficiencias del actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros y las posibles propuestas de mejora.

Pregunta 4.

Por último, reflexiona sobre propuestas y mejoras en las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder a la diversidad actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva en la actual sociedad del conocimiento.

PROPUESTAS Y MEJORAS:

- Cambios estructurales y diseño de un currículo inclusivo: en el Proyecto Educativo de Centro, en las Propuestas Pedagógicas, en las Programaciones de Aula, en las metodologías y actitudes empleadas en el aula.
- Importancia de la Inteligencia emocional para posibilitar un cambio y mejora en las actitudes de los profesionales de la educación.
- En la actual Sociedad del Conocimiento deben primar las metodologías innovadoras, el conocimiento y uso de las TIC, donde la diversidad sea la normalidad y lo cotidiano, donde el alumnado sea el protagonista activo y el que construye su propio aprendizaje. En el caso del profesorado, el proceso de formación es igual, tiene que ser un protagonista activo y el que construya su propio aprendizaje con la ayuda del especialista (profesor universitario o formador de curso).
- Formación Inicial y Permanente dando una mayor importancia a la diversidad, donde la didáctica para educar en y para la diversidad esté muy presente, se conozca, se vivencie, se asimile e interiorice, se reflexione, se investigue, se ponga en práctica en multitud de situaciones... porque lo diverso es lo mayoritario y se posibilite un aprendizaje de calidad. La diversidad como un valor, como un principio democrático básico.
- Regular por normativa la importancia de la Diversidad en el actual sistema educativo español. Medidas concretas para educar en y para la diversidad, para favorecer una educación inclusiva de calidad; donde se destinen los

recursos humanos, materiales, didácticos y económicos necesarios para que se dé esa educación de calidad.

- Administración e Inspección dar prioridad a la Diversidad con campañas de sensibilización, capacitación y puesta en práctica de medidas.
- Ayudas y becas de formación para cursos de formación y para intercambios, y así aprender in situ de experiencias pioneras.
- Crear y velar por un funcionamiento óptimo de auténticas redes de aprendizaje y de apoyo para el alumnado diverso.
- Crear auténticas redes de apoyo, de colaboración entre el profesorado.
- Fomentar y cuidar las relaciones entre escuela, familia y comunidad. Son la base para educar en y para la diversidad.
- Importancia de la calidad del aprendizaje, aprendizajes significativos, puesto que con calidad se consiguen resultados, no al revés.

Tabla XXVI. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de discusión. Pregunta 4.

4.6.5. Conclusiones y discusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión

Desarrollamos una tabla donde exportamos los resultados de las conclusiones para favorecer una visualización más clara, concisa y resumida de dichas conclusiones:

Motivos de la exclusión	Propuestas para evitar la exclusión
<p>No existe Normativa que fomente la Inclusión.</p> <p>No existen culturas inclusivas en los centros sino una cultura de competitividad.</p> <p>La diversidad no es un valor, no es un principio democrático básico.</p> <p>Los profesores no creen ni están formados para educar en y para la diversidad.</p> <p>Excluyen por interés y por desconocimiento.</p> <p>Ratio alta que no permite ayudas y apoyos.</p> <p>No existen recursos humanos, materiales, didácticos y económicos para ofrecer una educación inclusiva de calidad.</p> <p>No hay uso de TIC.</p> <p>Triangulación escuela-familia-alumnado siempre se rompe.</p>	<p>Cambios en la Normativa para fomentar la inclusión, destinando recursos humanos, materiales, didácticos y económicos para ofrecer una educación inclusiva de calidad.</p> <p>Propiciar culturas inclusivas en los centros y evitar la cultura de la competitividad.</p> <p>Los Planes de Formación deben incluir la temática de la diversidad, de la inclusión en sus Planes de Estudio para formar profesionales más cualificados y competentes para educar en y para la diversidad.</p> <p>En la actual Sociedad del Conocimiento se debe dar un mayor uso e importancia a las TIC.</p> <p>Cambio de actitudes y nuevas metodologías para educar en y para la diversidad.</p>
Deficiencias en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado	Propuestas para mejorar la Formación Inicial y Permanente del Profesorado
<p>Planes de Formación Inicial obsoletos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prima lo teórico sobre lo práctico - uso de clases magistrales - jerarquía profesor-alumno demasiado estricta - asignaturas que no conectan con la realidad 	<p>Cambio o giro en los Planes de Formación Inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de los Planes de estudio de Finlandia (5 años: 3 de Grado y 2 de Máster) - Participación del alumnado en proyectos de investigación

<ul style="list-style-type: none"> - formación deficiente en determinadas áreas - motivación del alumnado depende del profesor que imparta la asignatura <p>Nota de corte demasiado baja</p> <p>Planes de Formación Permanente obsoletos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prima el negocio oscuro (enchufismo, subvenciones sin criterios de calidad, personal no cualificado, cursos sin calidad...) - la política de recortes ha provocado la disminución de la oferta de formación permanente - la cultura del sexenio tiene pocos resultados efectivos para la calidad de la práctica docente - vorágine de cursos sobre TIC e idioma, y ¿Qué pasa con otras temáticas? 	<ul style="list-style-type: none"> - más didáctico y práctico - cambio de actitudes y metodología por parte del profesorado - asignaturas que conecten con la realidad - prácticas supervisadas y coordinación y comunicación constante entre universidad y centros de prácticas - incentivos al profesorado más cualificado y competente - evaluación del profesorado con mayores controles de calidad <p>Cambio de la nota de corte si queremos que sea una profesión con pedigrí y respeto. Eliminar selectividad y proponer prueba de acceso: prueba de cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas.</p> <p>Cambio en la Formación Permanente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - evitar el negocio oscuro - mayor oferta de formación permanente, destinar más ayudas - la cultura del sexenio necesita un cambio: más horas para reconocer sexenio, que sea formación permanente obligatoria, obligatoriedad de hacer varios cursos al año para reciclarse y mejorar la práctica educativa. - Instalar un sistema de becas y ayudas para favorecer intercambios y visitas a experiencias en centros pioneros
<p>Deficiencias del Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros</p>	<p>Propuestas de mejora para el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros</p>
<p>Sistema injusto y nada objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Temario desfasado - Modelo de examen desfasado - Tribunal no reúne los requisitos de 	<p>Cambio en el modelo de acceso al Cuerpo de Maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta del PSOE de Zapatero: ampliación de temas, otra modalidad

<p>conocimientos, experiencias, cualificación y competencia necesarios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha primado en exceso la experiencia laboral - Convocatoria cada dos años cuando hay plazas reales cada año 	<p>de convocatoria y prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserción de una prueba de destrezas básicas, cultura general. - Mayor importancia a la práctica (prácticos en examen y práctica con grupo de alumnos) - Mayor importancia a las metodologías renovadoras - Ofrecer dos modelos: una para personal con experiencia y otra para personal sin experiencia - Establecer requisitos de calidad para los miembros del Tribunal, no vale cualquier persona. - Oposiciones cada año - Importancia y defensa de la educación pública
<p>Propuestas para cambiar las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder a la diversidad</p>	
<p>Cambios estructurales en Normativa para fomentar la educación inclusiva.</p> <p>Favorecer culturas inclusivas en los centros escolares y valorar la diferencia y diversidad como un principio democrático básico.</p> <p>Importancia de la inteligencia emocional en el cambio de actitud y metodología.</p> <p>En la actual Sociedad del Conocimiento debe primar el conocimiento y uso de las TIC y la puesta en práctica de metodologías innovadoras</p> <p>Mayor importancia y presencia de la Diversidad e inclusión en los Planes de Formación Inicial y Permanente del profesorado porque lo diverso es lo mayoritario.</p> <p>Establecer auténticas redes de aprendizaje y de apoyo entre profesorado y entre profesorado-alumnado y alumnado.</p> <p>Velar por las relaciones de calidad entre escuela-familia y comunidad.</p> <p>Sistema de becas y ayudas para intercambios y visitar a experiencias en centros pioneros.</p> <p>Velar por aprendizajes de calidad, aprendizajes significativos.</p>	

Tabla XXVII. Conclusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión (Elaboración propia)

4.6.6. Discusión de los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

En este apartado vamos a establecer el contraste y la discusión entre los resultados obtenidos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión.

4.6.6.1. Reflexiones comparativas respecto a la cuestión planteada ¿Por qué se excluye?

En la siguiente tabla redactamos las reflexiones sobre la comparación y discusión entre los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión:

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
El 80,30% de los participantes afirmaron que se facilita la exclusión.	Los participantes comentaron que se excluía por desconocimiento, por no tener los recursos y estrategias necesarias, por interés y por no estar preparado ni formado para trabajar ante y con la diversidad.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. En el sistema educativo se facilita y potencia la exclusión.
El 85,60% de los participantes afirmaban que la calidad de los centros escolares es Buena.	Los participantes opinaban que no hay ninguna normativa que regule y favorezca la inclusión y, por lo tanto, el alumnado diverso es excluido. No existen culturas inclusivas ni la diversidad se valora como un principio democrático básico.	Existe una incongruencia entre estos datos porque se valora como buena la calidad de los centros en los Cuestionarios pero los participantes del Grupo Focal afirman que el alumnado diverso es excluido, que no hay culturas inclusivas ni se valora la diversidad como principios democrático básico. De esta forma, podemos decir que la calidad de los centros no puede ser buena.
El 77,27% de los participantes valoraban muy bien a los profesores por su calidad educativa. El 78,03% de los participantes afirmaban que el profesorado no está cualificado ni es competente para dar respuesta a la diversidad.	Los participantes afirmaban que los profesores no creen en la inclusividad ni cuentan con los recursos ni estrategias necesarias para fomentar la inclusividad, no están cualificados ni son competentes para ello. Los participantes también afirmaban que es necesario un cambio de actitud y de renovación de las metodologías para ofrecer una educación inclusiva de calidad; y la creación de auténticas redes de colaboración entre profesorado.	Existen datos contradictorios porque inicialmente en el Cuestionario se valoraba muy positivamente la calidad educativa del profesorado y posteriormente se afirmaba tanto en Cuestionarios como en Grupo Focal que como no están cualificados ni son competentes para dar respuesta a la diversidad no pueden ofrecer una educación inclusiva de calidad, necesitan un cambio de actitud, de metodología y de trabajo colaborativo (redes de apoyo entre profesorado); entonces la calidad educativa del profesorado no puede ser muy buena.

El 90,15% de los participantes opinaban que sería necesario un cambio de actitud y de estrategias metodológicas en el profesorado para dar respuesta		
El 88,63% de los participantes afirmaban que la ratio adecuada sería de 15 a 20	Los participantes ratifican esa preferencia en las propuestas de mejora. Hablan de que cada año la ratio es más alta y no permite los apoyos y ayudas necesarios para responder ante la diversidad.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Para ofrecer una educación inclusiva de calidad sería conveniente una ratio más baja, de 15 a 20 alumnos por aula.
El 90,15% de los participantes afirmaban que sería necesario un cambio de actitud y de estrategias metodológicas para dar respuesta a la diversidad.	Los participantes afirmaban que no se usan las TIC para trabajar y dar respuesta a la diversidad, que no existen sistemas de ayudas ni apoyos ni recursos para dar respuesta a la diversidad. Que no existe la actitud necesaria porque se excluye por interés, desconocimiento por falta de recursos... y además se favorece la competitividad. En propuestas se habla de la inclusión del principio de educación inclusiva en los Planes de estudio.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión, aunque se buscan excusas ante la ausencia de ayudas, apoyos y recursos pero el profesorado no tiene una actitud inclusiva ni utiliza las estrategias metodológicas a su alcance para dar respuesta a la diversidad.

Tabla XXVIII. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

*4.6.6.2. Reflexiones comparativas respecto a la cuestión planteada:
“Deficiencias en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado”*

En la siguiente tabla redactamos las reflexiones sobre la comparación y discusión entre los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión:

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
<p>El 35,60% de los participantes opinaban que la Formación Inicial recibida fue Deficiente.</p> <p>El 76,51% de los participantes opinaban que la calidad de los Planes de Estudio era Buena</p>	<p>Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico, primaban las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación a la realidad..., motivación de una determinada asignatura dependía del profesor que la impartiese, etc. Hablan de una Propuesta de nuevos estudios de Maestro (Modelo de Finlandia – 5 años: 3 de Maestro y 2 de Máster) y participación en proyectos de investigación.</p>	<p>Existe una incongruencia entre las opiniones vertidas porque se manifiesta en los Cuestionarios que la calidad de los Planes de Estudio es Buena y luego en el Grupo Focal se hablaba de Planes de Estudio obsoletos. ¿En qué quedamos? ¿Son buenos o están obsoletos? Si es cierto que en los Cuestionarios se habla de una Formación Inicial recibida Deficiente (35,60%) que podría justificar la concordancia con Planes de Estudio obsoletos.</p>
<p>En porcentajes muy significativos los participantes han comentado que han echado en falta asignaturas tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación docente...</p>	<p>Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica... Propuesta de nuevos estudios de Maestro (Modelo de Finlandia – 5 años: 3 de Maestro y 2 de Máster).</p>	<p>Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Es una realidad que determinadas áreas o conocimientos significativos para la práctica docente en un contexto incluso no han tenido un tratamiento adecuado en los Planes de Formación Inicial. Se habla de los estudio de Maestro del Modelo de Finlandia, que sería una formación más completa.</p>

El 29,54% de los participantes opinaban que la calidad del profesorado universitario era Deficiente; y el 24,24% opinaban que la calidad del profesorado universitario era Muy buena.	Los participantes han señalado que los profesores universitarios son muy teóricos, partidarios de enseñanzas magistrales, usando sus propios libros para el proceso e-a. Además son profesionales que no han trabajado en la etapa Infantil y Primaria, hablan sin conocimiento de causa.	Hay ciertas incongruencias porque: por una parte, cuando hablan de la calidad deficiente del profesorado universitario existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión; pero, por otra parte, en el cuestionario, $\frac{1}{4}$ de los participantes opinaban que la calidad del profesorado universitario era Muy buena y
El 90,15% de los participantes opinaban que es necesario un cambio de actitud y de metodología del profesorado para ofrecer una educación de calidad.	Los participantes han comentado reiteradamente que era necesario un cambio en las actitudes, en las estrategias metodológicas y en los sistemas de evaluación del profesorado para ofrecer una educación de calidad.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Para que los futuros educadores sean los más competentes y cualificados, hay que seguir potenciando cambios y mejoras, tanto en la actitud como en las estrategias metodológicas de los profesores universitarios.
El 65,90 % de los participantes afirmaban que es necesario recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.	Los participantes han comentado que si sería necesario recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Aquellos profesionales más cualificados y competentes deberían ser beneficiarios de recompensas para seguir ofreciendo esa calidad y excelencia.

<p>El 88,63% de los participantes manifestaban que es necesario un cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Maestro.</p>	<p>Los participantes han comentado que la nota de corte es muy baja. Afirmaban que es necesario un cambio para conseguir que la profesión de Maestro adquiriera un mayor prestigio, más respeto y mejor status social.</p> <p>Suprimir la selectividad y establecer una prueba de acceso: una prueba de cultura general y otra prueba de habilidades sociales y académicas.</p>	<p>Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Si queremos unos Estudios de Magisterio de calidad y excelencia, se necesita subir la nota de corte para su acceso. Para una educación de calidad y excelencia, se tienen que hacer cambios y así subiría el prestigio, el status social de los estudios de Magisterio. Además se propone una prueba de acceso (cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas) que serviría para seleccionar a los estudiantes más cualificados y motivados para los estudios de Magisterio.</p>
<p>El 68,93% de los participantes opinaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.</p> <p>El 96,21% de los participantes opinaban que la Formación Permanente debería ser voluntaria.</p>	<p>Los participantes opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, son los mismos cursos de siempre, es un negocio oscuro, cultura de enchufismo, no hay reflexión crítica sobre las necesidades reales del profesorado, formadores que no están cualificados o son competentes para impartir esa formación, etc.</p>	<p>Por un lado, tenemos datos contradictorios entre las opiniones del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario afirmaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena y, posteriormente, en el Grupo Focal de Discusión, opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, que es un negocio oscuro (enchufismo, mismos cursos, no hay reflexión crítica sobre mejoras y necesidades reales del profesorado, formadores sin la cualificación o competencia necesaria).</p>

El 47,72% (casi la mitad) de los participantes opinaban que solo realizaban una actividad de formación permanente al año.	Además se hablaba de la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos para conseguir el sexenio) y de la obligatoriedad de la Formación Permanente, realizando varios cursos a lo largo del año, con la finalidad de reciclarse y mejorar la práctica educativa.	<p>Por otro lado, en lo referente a que la Formación Permanente sea obligatoria no existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario, la mayoría se decantaban por la voluntariedad y en el Grupo Focal de Discusión, se decantan por la obligatoriedad. ¿En qué quedamos?</p> <p>¿Obligatoriedad o voluntariedad?</p> <p>Y, por último, un dato que llamaba la atención porque el Grupo Focal se manifestaba la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos y más cursos de formación al año, además de obligatoriedad) y en el Cuestionario, los participantes comentaban que solo hacían una actividad formativa al año. Por lo tanto, hay interés por reciclarse y</p>
El 90,15% de los participantes manifestaban que las Instituciones Públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente.	Los participantes manifestaban que la oferta formativa sobre actividades de Formación Permanente ha disminuido considerablemente en los últimos años, debido a la política de recortes.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión.

<p>El 46,21% de los participantes manifestaban que optaban por Instituciones Privadas para hacer los cursos de Formación Permanente.</p>	<p>Cada vez se ofertan menos cursos y casi siempre los mismos pero tienen la ventaja de ser gratuitos, en comparación con las Instituciones Privadas que son muy caros y más en estos tiempos de recortes, que no existen becas ni ayudas para la formación pues es preferible optar por la formación gratuita.</p>	<p>Los participantes muestran su queja por la disminución de la oferta formativa desde Instituciones Públicas debido a los recortes pero muestran su preferencia a formarse y reciclarse en ese tipo de Institución porque es gratuita y al no existir becas ni ayudas para la formación por parte de la Administración pues es preferible formarse allí.</p>
<p>El 62,12% de los participantes manifestaban que las TIC era una temática muy demandada. Aunque otras temáticas (actualización en estrategias metodológicas, actualización en conocimientos científicos, idiomas) eran igualmente muy demandadas.</p>	<p>Los participantes manifestaban que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en las Instituciones Públicas y reflejan su queja y malestar porque consideraban que existen otro tipo de temáticas igual de importantes y significativas que deberían ofertarse.</p>	<p>No existe concordancia entre las opiniones vertidas entre los datos del Cuestionario y los del Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario se manifestaba una demanda muy significativa por las TIC y, en cambio, en el Grupo Focal de discusión se quejan de la vorágine de cursos sobre TIC e idiomas, consideraban que existen otro tipo de temáticas igual o más significativas que las TIC.</p>

<p>El 91,66% de los participantes mostraban su preferencia por compañeros de profesión a la hora de impartir las actividades formativas de Formación Permanente.</p> <p>Por el contrario, solo el 17,42% de los participantes mostraban su preferencia por especialistas</p>	<p>Los participantes opinaban que la cualificación y competencia del formador de las actividades de Formación Permanente no siempre es la correcta. Existe un negocio oculto respecto a la Formación Permanente (hablan de enchufismo, no cualificación del formador del curso, haber perdido el tiempo y no haber aprendido nada, subvenciones a instituciones con qué criterios, la no existencia de requisitos de calidad para elegir al formador, etc.).</p>	<p>Los participantes muestran su malestar respecto a los profesionales que imparten los cursos de Formación Permanente porque hablan de enchufismo, de no cualificación ni competencia... Por lo tanto, es deducible que prefieren que esa formación sea impartida por compañeros de profesión (que conocen la realidad del día a día) tal como demuestran los datos del Cuestionario, aunque no sabemos si esos profesionales de los que hablan son también compañeros de profesión o son otro tipo de profesionales, como el caso de especialistas universitarios que reciben una preferencia muy escasa en los Cuestionarios.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla XXIX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

*4.6.6.3. Reflexiones comparativas respecto a la cuestión planteada:
“Deficiencias en el actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros.”*

En la siguiente tabla redactamos las reflexiones sobre la comparación y discusión entre los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión:

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
El 46,21% de los participantes opinaban que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no era el que	Los participantes opinaban con firmeza y contundencia que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen	La contundencia y firmeza que manifiestan los participantes en el Grupo Focal de Discusión respecto al obsoleto, injusto y nada objetivo Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no se vio reflejada en el Cuestionario
El 67,12% de los participantes manifestaban que a la experiencia laboral habría que darle mayor importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.	Los participantes opinaban que en el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros ha primado la experiencia laboral por encima de las notas de los exámenes de la Oposición. Manifestaban que eso era injusto porque personas con sobresaliente en la nota de Oposición no habían conseguido la plaza por no tener experiencia laboral.	No existe una concordancia plena entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque una mayoría importante (67,12%) manifestaban en los Cuestionarios que al conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio habría que darle una mayor importancia, más importancia que a los casos prácticos o a la experiencia laboral.

<p>El 62,12% de los participantes manifestaban su preferencia por darle una mayor importancia a la resolución de planteamientos prácticos reales.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que el conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio había que darle una mayor importancia.</p>	<p>Los participantes manifestaban que para el Concurso Oposición es importante la experiencia laboral pero también las diferentes pruebas de las que consta el Concurso- Oposición como, por ejemplo, los casos prácticos, prueba de cultura general, prueba del temario...</p> <p>Además, en las propuestas, comentaban la posibilidad de ofrecer dos modalidades de Concurso-Oposición: por un lado, los profesionales con mayor experiencia laboral y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia laboral.</p>	<p>En el Grupo Focal de Discusión se hablaba de la injusticia que suponía obtener un sobresaliente en las notas de la Oposición y no conseguir plaza, por no disponer de experiencia laboral (Es muy normal que profesionales con mucha menos nota consigan plaza antes – por la experiencia laboral - que esos que han sacado un sobresaliente). Una solución sería la propuesta comentada de ofrecer dos modalidades en el Concurso-Oposición: Por un lado, los profesionales con mayor experiencia y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla XXX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

*4.6.6.4. Reflexiones comparativas respecto a la cuestión planteada
“Propuestas y mejoras para dar respuesta a la diversidad”*

En la siguiente tabla redactamos las reflexiones sobre la comparación y discusión entre los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión:

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
<p>El 90, 15% de los participantes manifestaban que era necesario un cambio de actitudes y metodologías para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Una mayoría importante de los participantes afirmaban que habría que recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que no estaban suficientemente formados para dar respuesta a la diversidad.</p>	<p>Los participantes manifestaban su preferencia por cambios estructurales en el sistema educativo (diseño de un Currículo inclusivo, cambio en las actitudes del profesorado porque existe todavía cultura excluyente, renovación en las estrategias metodológicas, creación de sistema de redes de colaboración entre el profesorado, etc.) porque son conscientes de que no estaban suficientemente formados ni poseen los recursos y ayudas necesarias para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Además eran partidarios de recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente. Y también de ofrecer un sistema de ayudas y becas para intercambios y visitas a centros pioneros.</p>	<p>Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Existe un gran interés en el profesorado por propiciar cambios en las actitudes, estrategias metodológicas, en sistemas de redes de colaboración, en normativa, en crear cultura inclusivas, etc. para ofrecer una educación de calidad ante el reto de la diversidad porque dichos profesionales son conscientes de que no están formados ni poseen los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad. Además, son partidarios de recompensar al profesional más cualificado y competente, que son los que pueden dar un empuje a ese cambio y mejoras necesarias en la práctica docente. La idea de ayudas y becas para intercambios y visitar a centros pioneros supondría un nuevo camino hacia la mejora de la práctica educativa con criterios de calidad y excelencia.</p>

Tabla XXXI. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

4.6.7. Análisis de Documentos. Planes de Estudio de Formación Inicial y Formación Permanente

4.6.7.1. *APARTADO A. FORMACIÓN INICIAL*

Los Planes de Estudio analizados de los ocho universidades (4 públicas y 4 privadas) de la Comunidad de Madrid con estudios de Grado de Maestro Educación Infantil y Grado de Maestro Educación Primaria se pueden consultar en Anexo.

En el análisis de los Planes de Estudio vamos a destacar las asignaturas que guardan alguna relación con la temática Atención a la Diversidad.

1. Universidad Complutense de Madrid.

- Grado de Maestro Educación Infantil

(Consultar en <http://www.ucm.es/estudios/grado-educacioninfantil-estudios-planificacion-y-calidad-de-la-ense%C3%B1anza>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infantil. (6 ECTS). Asignatura Básica. Segundo curso. Tercer Semestre.
- Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva. (6 ECTS). Asignatura Optativa. En Formación Complementaria: Educación y Psicología. Segundo Curso. Tercer Semestre.
- La dimensión intercultural en el currículum. (6 ECTS). Asignatura Optativa. En Formación Complementaria: Educación y Psicología. Cuarto Curso. Séptimo Semestre.
- Psicopatología Infantil. (6 ECTS). Asignatura Optativa. En Formación Complementaria: Educación y Psicología. Cuarto curso. Séptimo Semestre.

- Grado de Maestro Educación Primaria

(Consultar en <http://www.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-estudios-planificacion-y-calidad-de-la-ense%C3%B1anza>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva. (6 ECTS). Asignatura Optativa. En Formación Complementaria: Educación y Psicología. Segundo Curso. Tercer Semestre.

- Didáctica del español como lengua no materna. (6 ECTS). Asignatura optativa. En Formación Complementaria: Didácticas específicas. Segundo Curso. Tercer Semestre.
- Bases psicológicas de la Educación Especial. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Pedagogía Terapéutica. Tercer Curso. Sexto Semestre.
- Psicopatología de la Edad Escolar. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Pedagogía Terapéutica. Curso Cuarto. Séptimo Semestre.
- Estrategias de Adaptación Curricular. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Pedagogía Terapéutica. Segundo Curso. Cuarto Semestre.
- Intervención neuropsicológica en educación. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Pedagogía Terapéutica. Tercer Curso. Quinto Semestre.
- Intervención didáctica en Audición y Lenguaje. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Segundo curso. Cuarto Semestre.
- Psicopatología de la Audición y Lenguaje. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Cuarto Curso. Séptimo Semestre. Tercer Curso. Séptimo Semestre.
- Sistemas alternativos de comunicación. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Tercer Curso. Quinto Semestre.

2. Universidad Autónoma de Madrid.

- Grado de Maestro Educación Infantil

(Consultar en

http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349059/1242661718557/estudio/detalleGrado/Magisterio_en_Educacion_Infantil.htm)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Educación en valores: igualdad y ciudadanía. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Primer Curso. Primer Semestre.
- Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas. (9 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Primer y Segundo Semestre.
- Orientación y asesoramiento a las familias. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Tercer Curso. Segundo Semestre.
- Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Fuera de Mención/Itinerario. Primer Semestre.
- Hecho Religioso y Culturas. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Fuera de Mención/Itinerario. Primer Semestre.

Relación de asignaturas que no han sido ofertadas en el curso académico 2012-2013:

- Programas específicos para alumnos con discapacidad o riesgo. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Educación y construcción de ciudadanía pluricultural. Ciudad educativa. comunidades. (9 ECTS). Asignatura Optativa.
- Dificultades en la adquisición del lenguaje oral y escrito: intervención educativa. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Sistema complementario de comunicación. (6 ECTS). Asignatura Optativa.

- Grado de Maestro Educación Primaria.

(Consultar en

http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657349079/contenidoFinal/Magisterio_en_Educacion_Primaria.htm

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Educar para la Igualdad y la Ciudadanía. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Primer Curso. Primer Semestre.
- Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Primer Curso. Segundo Semestre.
- Apoyo educativo para alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (9 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Educación Inclusiva. (Pedagogía Terapéutica). Primer Semestre.
- Apoyo, asesoramiento y trabajo colaborativo para la inclusión educativa. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Educación Inclusiva. (Pedagogía Terapéutica). Primer Semestre
- Programa de intervención para alumnos con capacidades diferentes. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Educación Inclusiva. (Pedagogía Terapéutica). Primer Semestre.
- Diagnóstico y orientación psicopedagógica. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Educación Inclusiva. (Pedagogía Terapéutica). Primer Semestre.
- Dificultades del lenguaje oral. Evaluación e intervención. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Primer Semestre.
- Dificultades del lenguaje escrito. Evaluación e intervención. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Primer Semestre.
- Adquisición, desarrollo y enseñanza de la Lengua de Signos. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Audición y Lenguaje. Primer Semestre.

- Convivencia y Resolución de Conflictos. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Fuera de Mención/Itinerario. Primer Semestre.
- Hecho religioso y culturas. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Fuera de Mención/Itinerario. Primer Semestre.

Relación de asignaturas que no han sido ofertadas en el curso académico 2012-2013:

- Orientación familiar y Necesidades Educativas Especiales. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Taller de Lenguaje de Signos. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Discapacidad y sistemas alternativos y complementarios de comunicación. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Español como segunda lengua. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Innovación, proyectos de trabajo y aprendizaje cooperativo. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Habilidades socio-emocionales para alumnos con problemas de relación. (6 ECTS). Asignatura Optativa.

3. Universidad de Alcalá.

- Grado de Maestro Educación Infantil

(Consultar en

<http://www.uah.es/estudios/grados/planes.asp?cd=202&plan=G420&T=CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje. (6 ECTS). Asignatura Básica. Primer Curso. Primer Cuatrimestre.
- Fundamentos psicológicos de la Atención a la Diversidad. (6 ECTS). Asignatura Básica. Segundo Curso. Primer Cuatrimestre.

- Grado de Maestro Educación Primaria

(Consultar en

<http://www.uah.es/estudios/grados/planes.asp?cd=202&plan=G430&T=CIENCIAS SOCIALES Y JURIDICAS>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje. (6 ECTS). Asignatura Básica. Primer Curso. Primer Cuatrimestre.
- Fundamentos psicológicos de la Atención a la Diversidad. (6 ECTS). Asignatura Básica. Segundo Curso. Primer Cuatrimestre.
- Educación inclusiva: principios y fundamentos. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Segundo Cuatrimestre.

4. Universidad Rey Juan Carlos I.

- Grado de Maestro Educación Infantil.

(Consultar en

http://www.urjc.es/estudios/grado/educacion_infantil/educacion_infantil.html)

No hay ninguna asignatura que guarde relación con las temáticas comentadas.

- Grado de Maestro Educación Primaria.

(Consultar en

http://www.urjc.es/estudios/grado/educacion_primaria/educacion_primaria.html)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Atención a la Diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Segundo Semestre.

5. Universidad de Francisco de Vitoria.

- Grado de Maestro Educación Infantil

(Consultar en http://www.ufv.es/oferta-formativa/plan-de-estudios-grado-en-educacion-infantil_2144)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Dificultades del aprendizaje. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Tercer Semestre.
- Orientación escolar y atención a las familias. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Tercer Semestre.
- Educación y Atención a la Diversidad. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Cuarto Semestre.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Quinto Semestre.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad motora o sensorial. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastorno Generalizado del Desarrollo y de Conducta. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos de personalidad, discapacidad intelectual y altas capacidades. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de

apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.

- Grado de Maestro Educación Primaria.
(Consultar en http://www.ufv.es/oferta-formativa/plan-de-estudios-del-grado-en-educacion-primaria_2156)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Orientación escolar y atención a las familias. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Tercer Semestre.
- Educación y Atención a la Diversidad. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Cuarto Semestre.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Quinto Semestre.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad motora o sensorial. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastorno Generalizado del Desarrollo y de Conducta. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.
- Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos de personalidad, discapacidad intelectual y altas capacidades. (6 ECTS). Asignatura Optativa de Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de

apoyo educativo (Pedagogía Terapéutica). Entre Tercer y Cuarto Curso. Ofertada también como optativa.

6. Universidad Pontificia de Comillas.

- Grado de Maestro Educación Infantil.

Consultar en

http://www.upcomillas.es/estudios/Plan_GEI.aspx?IDtitulacionweb=GEI&SecID=--&menupagina=GEI)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Sociedad, cultura y educación. (4,5 ECTS). Asignatura Obligatoria. Primer Curso. Primer Cuatrimestre.
- Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva. (4,5 ECTS). Asignatura Obligatoria. Segundo Curso. Segundo Cuatrimestre.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Segundo Curso. Segundo Cuatrimestre.
- Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Segundo Curso. Primer Cuatrimestre.
- Recursos para la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Segundo Curso. Segundo Cuatrimestre.
- Orientación y asesoramiento educativo a las familias. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Tercer Curso. Segundo Cuatrimestre.

- Grado de Maestro Educación Primaria.

(Consultar en

http://www.upcomillas.es/estudios/Plan_GEP.aspx?IDtitulacionweb=GEP&SecID=--&menupagina=GEP)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Sociedad, cultura y educación. (4,5 ECTS). Asignatura Obligatoria. Primer Curso. Primer Cuatrimestre.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Primer Curso. Segundo Cuatrimestre.
- Dificultades de aprendizaje y educación inclusiva. (6 ECTS). Asignatura Obligatoria. Segundo Curso. Primer Cuatrimestre.

7. Universidad Alfonso X El Sabio.

- Grado de Maestro Educación Infantil.

(Consultar en

<http://www.uax.es/que-estudiar/grados-en-la-uax/magisterio/grado-de-maestro-en-educacion-infantil/plan-de-estudios.html>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Educación inclusiva. (4,5 ECTS). Asignatura Formación Básica. Primer Curso. Primer Cuatrimestre.
- Trastornos del desarrollo y del aprendizaje. (6 ECTS). Asignatura Formación Básica. Segundo Curso. Primer Cuatrimestre.
- Cultura popular y Civilizaciones. (6 ECTS). Asignatura Optativa. Primer Cuatrimestre.

- Grado de Maestro Educación Primaria.

(Consultar en

<http://www.uax.es/que-estudiar/grados-en-la-uax/magisterio/grado-de-maestro-en-educacion-primaria/plan-de-estudios.html>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Currículo y didáctica de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. (4,5 ECTS). Asignatura Formación Básica. Cuarto Curso. Segundo Cuatrimestre.
- Cultura de los países de la lengua inglesa. (4 ECTS). Asignatura Optativa. Segundo Cuatrimestre.

8. Universidad Camilo José Cela.

- Grado de Maestro Educación Infantil.

(Consultar en

<http://www.ucjc.edu/index.php?section=estudios/titulaciones/titulaciones-oficiales/titulaciones-grado/grado-maestro-educacion-infantil/plan>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Sociología de la educación e interculturalidad. (6 ECTS). Asignatura Básica. Primer Curso.
- Psicopatología infantil. (9 ECTS). Asignatura Básica. Segundo Curso.
- Intervención educativa: Modificación de conducta. (6 ECTS). Asignatura Básica. Segundo Curso.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Atención a menores en riesgo social. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia motórica. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia visual. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia auditiva. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos psicológicos e intervención educativa de la deficiencia mental. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.

- Aspectos evolutivos e intervención educativa en la sobredotación. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
 - Tratamientos educativos de los trastornos del aprendizaje. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Grado de Maestro Educación Primaria.
(Consultar en <http://www.ucjc.edu/index.php?section=estudios/titulaciones/titulaciones-oficiales/titulaciones-grado/grado-maestro-educacion-primaria>)

Las asignaturas que guardan relación con las temáticas comentadas son las siguientes:

- Sociología de la educación e interculturalidad. (6 ECTS). Asignatura Básica. Primer Curso.
- Diversidad y Educación inclusiva. (6 ECTS). Asignatura Básica. Primer Curso.
- Intervención educativa: Modificación de Conducta. (6 ECTS). Asignatura Básica. Segundo Curso.
- Religión, cultura y valores. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Atención a menores en riesgo social. (6 ECTS). Asignatura Optativa.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia motórica. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia visual. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia auditiva. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.

- Aspectos psicológicos e intervención educativa de la deficiencia mental. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Aspectos evolutivos e intervención educativa en la sobredotación. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.
- Tratamientos educativos de los trastornos del aprendizaje. (4 ECTS). Asignatura de Mención en Pedagogía Terapéutica.

4.6.7.2. *APARTADO B. FORMACIÓN PERMANENTE*

Los Planes de Formación Permanente analizados de las doce Instituciones (6 públicas y 8 privadas) que realizan cursos de Formación Permanente se pueden consultar en el Anexo.

En el análisis de los Planes de Formación Permanente vamos a destacar la formación permanente que guarde alguna relación con la temática Atención a la Diversidad.

1. Formación Permanente CTIF-SUR.

(Consultar en <http://ctif.madridsur.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (416) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 33):

- Altas capacidades y diferenciación curricular. 75 Horas. 3 ECTS.
- Alumnos con TGD en el centro preferente: metodología y mat. En el aula de referencia. Materiales TIC. 50 horas. 3 ECTS.
- Análisis de adaptaciones curriculares significativas. 50 Horas. 2 ECTS.
- El TDAH desde una perspectiva multidisciplinar. 50 horas. 2 ECTS.
- El TDA con o sin Hiperactividad desde una perspectiva multidisciplinar. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para modificación de conducta en alumnos T.E.A. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para un programa afectivo-sexual para acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Elaboración de recursos y materiales para acnees muy significativas. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos y materiales para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Estrategias didácticas y adaptaciones del cuento para acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Fomento de la autonomía personal en los alumnos de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Habilidades mentalistas en los alumnos TGD: desarrollo y evaluación. 75 horas. 3 ECTS.
- La música como apoyo en el aula de Educación Especial. 75 horas. 3 ECTS.
- Lenguaje de signos para edades tempranas. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de apoyo para alumnos con necesidades educativas específicas. 75 horas. 3 ECTS.

- Plan de convivencia TDAH. 75 horas. 3 ECTS.
- Plan de mejora de la atención al alumnado de altas capacidades. 75 horas. 3 ECTS.
- Prácticas socio-educativas en los centros preferentes TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos educativos para acnees en el aula de Religión. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos metodológicos y estrategias que favorezcan la intervención con los alumnos con TGDCO. 50 horas. 2 ECTS.
- Respuesta educativa a los alumnos sordos en ESO y BACHILLERATO. 75 horas. 3 ECTS.
- Señalización con claves visuales en centro preferente TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Aprendizaje cooperativo. Aulas inclusivas. 75 horas. 3 ECTS.
- Convivencia en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de destrezas comunicativas y culturales dentro del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.
- Aprendizaje cooperativo. 50 horas. 2 ECTS.
- Plan de Convivencia en el Centro. 50 horas. 2 ECTS.
- La mejora de la convivencia en el centro. 75 horas. 3 ECTS.
- Interculturalidad. Conocer a nuestros vecinos europeos. 50 horas. 2 ECTS.

Tabla XXXII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013).

2. Formación Permanente CTIF-ESTE.

(Consultar en <http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (171) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 20):

- Actividades y materiales para la inclusión de alumnado TGD en Instituto. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Análisis de materiales para la elaboración de adaptación curriculares en Matemáticas 1º y 2º ESO. 50 horas. 2 ECTS.
- Creación de materiales para el trabajo con alumnos TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Criterios de intervención con acnee asociadas a pluridiscapacidad. 50 horas. 2 ECTS.
- Criterios de procedimientos para la elaboración de ACIS. 50 horas. 2 ECTS.
- Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales. 50 horas. 2 ECTS.
- El ACE: Estrategias de mejora. 75 horas. 3 ECTS.
- El aprendizaje cooperativo en la atención del alumnado de altas capacidades. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de material didáctico en soporte digital para ASL Y ACT. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de atención a la diversidad. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de trabajo para grupos interactivos. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos para la elaboración de A.C. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos para la mejora del trabajo docente. 50 horas.
- Respuesta educativa a alumnos con TGD: unificación de métodos y elaboración de materiales. 50 horas. 2 ECTS.
- Gestión positiva de las emociones en el aula. 75 horas. 3 ECTS.
- Mejora de la convivencia en el aula a través del aula virtual. 75 horas. 3 ECTS.

- Mejora de la convivencia desde las competencias básicas. 50 horas. 2 ECTS.

Tabla XXXIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-ESTE, 2012-2013).

3. Formación Permanente CTIF OESTE.

(Consultar en <http://ctif.madrid oeste.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (241) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 23):

- Alumnos con TGD en centros preferentes de Secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de los modelos de intervención educativa en alumnos con trastornos del espectro autista. 75 horas. 3 ECTS.
- Ayudas técnicas y materiales de acceso a la comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. 75 horas. 3 ECTS.
- Elaboración de recursos para centros preferentes de TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos para la atención a la diversidad. 75 horas. 3 ECTS.
- Estrategias de detección e intervención en el TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación como herramienta metodología en el ciclo 0-3. 50 horas. 2 ECTS.
- Materiales para la atención a la diversidad en la E.S.O. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos didácticos para enseñanza de matemáticas en acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la comunicación de los alumnos con necesidades educativas específicas. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la comunicación de los alumnos con necesidades educativas específicas. 50 horas. 2 ECTS.
- TDAH. Estrategias de actuación en el ámbito escolar. 50 horas. 2 ECTS.
- La mediación y otros métodos de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Estrategias de aprendizaje socioemocional. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la convivencia: formación de alumnos ayudantes. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la convivencia y mediación. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la convivencia y mediación. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.

- Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Mejora de la convivencia en las aulas. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos y estrategias para la mejora de la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.

Tabla XXXIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-OESTE, 2012-2013).

4. Formación Permanente CTIF-NORTE.

(Consultar en <http://ctif.madridnorte.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (188) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 25):

- Aplicación de ARASAAC en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de ARASAAC en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- ARASAAC como herramienta de elaboración y adaptación de materiales. 75 horas. 3 ECTS.
- Atención a la diversidad a través del trabajo cooperativo. 75 horas. 3 ECTS.
- Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales. 75 horas. 3 ECTS.
- El Blog: un recurso educativo para los acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales adaptados a aulas con distintos niveles. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración y adaptación de materiales específicos para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para la intervención con alumnos TGD en educación secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Intervención con alumnos con trastornos del espectro autista. 75 horas. 3 ECTS.
- Intervención educativa en las dificultades de aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- Materiales curriculares para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la calidad educativa con acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos de estimulación sensorial. 75 horas. 3 ECTS.
- TGD: Intervención educativa y materiales específicos. 50 horas. 2 ECTS.
- TGD: Intervención educativa y materiales específicos. 50 horas. 2 ECTS.
- Uso de la PDI dirigido a alumnos con necesidades específicas de apoyo

educativo. 75 horas. 3 ECTS.

- Metodologías para el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. 50 horas. 2 ECTS.
- Metodologías para el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. 50 horas. 2 ECTS.
- Habilidades sociales y prevención de conflictos en el ámbito escolar. 75 horas. 3 ECTS.
- El desarrollo de la competencia emocional en el alumnado. 50 horas. 2 ECTS.
- El desarrollo de la competencia emocional en el alumnado. 50 horas. 2 ECTS.

Tabla XXXV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-NORTE, 2012-2013).

5. Formación Permanente CTIF-CAPITAL.

(Consultar en <http://ctif.madridcapital.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (477) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 65):

- Actualización de recursos de lenguaje y comunicación para alumnos de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Altas capacidades y diferenciación curricular. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención al alumnado con alta capacidad. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la atención en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- El aula de estimulación multisensorial para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de DIAC adecuado a etapa de E.I. 1ºCiclo (0-3). 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de indicadores para la evaluación de acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales educativo para TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales didácticos para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales didácticos para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos para niños con necesidades de apoyo. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de unidades didácticas adaptadas. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.

25 horas. 1 ECTS.

- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.

25 horas. 1 ECTS.

- Intervención familiar en un EOEP de atención temprana. 50 horas. 2 ECTS.
- Intervención y comunicación en lenguaje de alumnos TEA. 50 horas. 2 ECTS.
- La comunicación social para mejorar el aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- La educación ambiental en centros de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica de festejos. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica de patio. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica del comedor. 50 horas. 2 ECTS.
- La intervención temprana en las lenguas en alumnos con discapacidad auditiva. 50 horas. 2 ECTS.
- La música: estrategia multicultural para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Las dificultades de aprendizaje en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- Las TIC en la elaboración de materiales para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la comunicación en alumnos de Educación Especial. 75 horas. 3 ECTS.
- Plan de mejora del rendimiento escolar. 75 horas. 3 ECTS.
- Prevención y respuesta educativa en las dificultades de aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- Programa para la dinamización de patios. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos de estimulación sensorial en acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.

- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Terapia auditiva verbal en alumnado hipoacúsico. 50 horas. 2 ECTS.
- Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del entorno para Educación Infantil. 50 horas. 2 ECTS.
- Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para primer Ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para segundo ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para tercer ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Vocabulario básico en LSE a través de la plataforma virtual de Educamadrid. 50 horas. 2 ECTS.
- El aprendizaje cooperativo en el aula. 75 horas. 3 ECTS.
- La música: estrategia multicultural para mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Inteligencia emocional y ejecutiva. 50 horas. 2 ECTS.
- Educar para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educar para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educación para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educación para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la convivencia en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- La mediación, clave para la convivencia escolar. 50 horas. 2 ECTS.
- Inteligencia emocional y habilidades sociales para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Educar para la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- TICS y Proyectos de Trabajo: una estrategia para la convivencia y el aprendizaje constructivo. 75 horas. 3 ECTS.

Tabla XXXVI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-CENTRO, 2012-2013).

6. Formación Permanente LAS ACACIAS.

(Consultar en <http://crif.acacias.educa.madrid.org/>)

Las actividades de Formación Permanente (153) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 14):

- Alumnos con discapacidad motora: determinaciones y adecuación de la respuesta educativa. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de planes de mejora de rendimiento académico en centros de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras de cooperación de aprendizaje en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención temprana en síndrome de Down. 50 horas. 2 ECTS.
- Bases de neurociencia para aplicación en Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Escala de observación ADOS para el diagnóstico del autismo. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación de entrada para profesorado de nueva incorporación a PCPI- Primer Curso. 25 horas. 1 ECTS.
- Introducción al aula virtual Moodle para profesores de aulas Hospitalarias, SAED y CET. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de los procedimientos de orientación en las distintas etapas y modalidades educativas. 50 horas. 2 ECTS.
- Principales Síndromes psiquiátricos y psicopatológicos en el ámbito escolar. Detección y manejo. 50 horas. 2 ECTS.
- Programa de aprendizaje visión táctil. 25 horas. 1 ECTS.
- Programa de aprendizaje visión táctil 2. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos psicopedagógicos y lingüísticos para alumnado con discapacidad intelectual. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas aumentativos de comunicación para alumnos con discapacidad auditiva. 50 horas. 2 ECTS.

Tabla XXXVII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (LAS ACACIAS, 2012-2013).

7. Formación Permanente AFOE (ASOCIACIÓN PARA LA FORMACIÓN, EL OCIO Y EL EMPLEO).

(Consultar en <http://www.afoe.org/afoe/>)

Las actividades de Formación Permanente (42) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 17):

- Atención a las necesidades educativas especiales. 100 horas.
- Aspectos teóricos de la educación en valores. 50 horas.
- Educar en convivencia. 100 horas.
- Habilidades sociales e inteligencia emocional: formación del Profesorado. 100 horas.
- Igualdad de género en educación. 100 horas.
- Prevención de las drogodependencias en el ámbito educativo. 60 horas.
- La educación afectivo-sexual en el aula. 100 horas.
- Igualdad de género en las aulas. 100 horas.
- La diversidad en el aula. 100 horas.
- Drogas y adicciones.
- Igualdad de género: conceptos generales y normativa sobre igualdad.
- La educación de las personas con discapacidad. Del modelo de déficit al de NEE.
- La intervención educativa de las personas con discapacidad y otras NEE.
- La violencia de género: medidas de prevención y protección.
- Personas con discapacidad y otras necesidades educativas.
- Prevención e intervención en drogodependencias.
- Transversalidad de género: mainstreaming e impacto de género.

Tabla XXXVIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (AFOE).

8. Formación Permanente ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES.

(Consultar en <http://www.waece.org/formacion/online/>)

Las actividades de Formación Permanente (26) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 2):

- Los programas multiculturales en Educación Infantil.
- Formación de valores en la infancia.

Tabla XXXIX. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (AMEI).

9. Formación Permanente INSTITUTO DE CIENCIAS DEL HOMBRE.

(Consultar en <http://www.ich.es/>)

Las actividades de Formación Permanente (10) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 8):

- Máster en Orientación y terapia familiar. 270 horas.
- Máster en Psicopedagogía. 270 horas.
- Máster en Educación Especial. 270 horas.
- Experto en Intervención logopédica (perturbaciones del lenguaje y la audición) 45 créditos.
- Experto en Patología de la voz. 27 créditos.
- Experto en diagnóstico y rehabilitación en Hipoacusia Infantil. 27 créditos.
- Experto en trastornos del espectro autista. 27 créditos.
- Máster en síndrome metabólico: obesidad, diabetes y resistencia insulínica. 60 créditos.

Tabla XL. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ICH).

10. Formación Permanente ANPE.

(Consultar en

<http://www.anpe-madrid.com/index.php/component/content/article/6/34-formacion.html>)

Las actividades de Formación Permanente (42) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 7):

- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- Educar las emociones: estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional. En línea.
- Educación en valores y otras enseñanzas transversales. En línea.
- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- El alumno superdotado: evaluación, necesidades educativas y atención en el aula. En línea
- Estrategias tutoriales para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. En línea.
- Atención a la diversidad: aspectos organizativos, legislativos y de gestión. Medidas concretas. En línea

Tabla XLI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ANPE).

11. Formación Permanente FUNDACIÓN ICSE.

(Consultar en <http://fundacionicse.com/webicse/index.php?page=cursos>)

Las actividades de Formación Permanente (13) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 11):

- Especialista en Intervención Temprana. Modalidad online. 250 horas.
- Especialista en Atención Temprana. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Psicomotricidad. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Terapia del Lenguaje Infantil (Logopedia). Modalidad online. 315 horas.
- Especialista en TDAH. Modalidad online. 130 horas.
- Experto en Atención Temprana. Presencial. 300 horas.
- Experto en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 350 horas.
- Experto en Terapia del Lenguaje. Presencial. 350 horas.
- Máster en Terapia del Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Atención Temprana y Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 500 horas.

Tabla XLII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ICSE).

12. Formación Permanente ACADE.

(Consultar en

<http://www.acade.es/Formacion.aspx?item=catalogocursos>)

Las actividades de Formación Permanente (57) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 7):

- CURSO SUPERIOR DE PROBLEMAS DE CONDUCTA MÁS FRECUENTES EN EL AULA (180 HORAS).
- PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA (60 HORAS).
- TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA (60 HORAS).
- CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA (60 HORAS)
- IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.
- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA PROFESORES CON ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.
- HERRAMIENTAS PARA PROFESORES DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.

Tabla XLIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ACADE)

13. Formación Permanente UNED.

(Consultar en

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,14056351&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Las actividades de Formación Permanente (60) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 17):

TÍTULOS PROPIOS

- Máster Mediación y Orientación Familiar. 120 ECTS.
- Especialista Universitario Audición y Lenguaje. 30 ECTS.
- Especialista Universitario Educación Especial: Pedagogía Terapéutica. 30 ECTS.
- Especialista Universitario Diagnóstico y educación emocional. 35 ECTS.
- Experto Universitario Diagnóstico y educación de los alumnos con alta capacidad. 20 ECTS.
- Experto Universitario Intervención socioeducativa con familia e infancia en riesgo. 20 ECTS.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Formación de educadores de personas adultas. Modelos de enseñanza-aprendizaje intercultural y sociolaboral. 6 ECTS.
- Formación y atención temprana en contextos diversos y vulnerables. 6 ECTS.
- Fracaso escolar y problemas de aprendizaje. Diagnóstico e intervención didáctica. 6 ECTS.
- Dislexias: diagnóstico, recuperación, prevención. 6 ECTS.
- Aprendizaje intercultural y competencia comunicativa a través de la literatura. 6 ECTS.
- Diagnóstico en orientación e intervención psicopedagógica. 6 ECTS.
- Discapacidad intelectual: diagnóstico e intervención psicoeducativa. 6 ECTS.
- Herramientas para la inserción laboral de las personas con discapacidad. 6 ECTS.
- Inteligencia emocional y educación. 6 ECTS.
- Intervención psicoeducativa en los procesos de aprendizaje. 6 ECTS.

- Violencia y resolución de conflictos. Técnicas de intervención. 6 ECTS.

Tabla XLIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (UNED).

14. Formación Permanente UGT FETE Enseñanza.(Consultar en <http://www.feteform.com/>)

Las actividades de Formación Permanente (52) que guardan relación con la temática de la Diversidad son las siguientes (En total 18):

- Prevenir el racismo en el aula. 60 horas.
- Educación afectivo sexual desde una perspectiva de Género I y II. 80 h.
- Habilidades socioafectivas del profesorado I. 30 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula I: análisis y detección. 30 horas.
- Educando en la Igualdad para la prevención de la Violencia de Género. 60 horas.
- Bullying. 60 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula. 42 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Bullying: acoso escolar. 52 horas.
- Dificultades de aprendizaje: detección, prevención y tratamiento. 72 h.
- Atención a la Diversidad. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Especial. 87 horas.
- Problemas de conducta y resolución de conflictos en Educación Especial. 87 horas.
- Técnicas de Atención Temprana en Educación Especial. 87 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Especial: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Infantil. 87 horas.
- Aula multisensoriales en Educación Especial. 87 horas.
- Recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 222 horas.

Tabla XLV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UGT FETE Enseñanza).

4.6.8. Conclusiones y discusiones del análisis de Documentos

4.6.8.1. Formación Inicial del Profesorado

4.6.8.1.1. Formación Inicial del Profesorado. Conclusiones individuales de cada Universidad.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Complutense de Madrid analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	<p>Sólo hay una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad (“Trastornos y dificultades de aprendizaje”).</p> <p>Existen tres asignaturas optativas sobre la temática Diversidad (“Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva”, “Dimensión intercultural en el currículum” y “Psicopatología Infantil”).</p>
Grado de Maestro Educación Primaria	<p>No existe ninguna asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad, excepto si se escoge la Mención en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje.</p> <p>Existen dos asignaturas optativas sobre la temática Diversidad. (“Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva” y Didáctica del español como lengua no materna”).</p>
Conclusiones y discusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No había ninguna asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Si existía una asignatura pero era optativa “Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva”. Al ser una asignatura optativa, un gran número de alumnos/as no se matricularía y no tendrían esa formación primordial y 	

significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva.

- La única asignatura obligatoria existente era “Trastornos y dificultades de aprendizaje”, que era una asignatura importante para adquirir conocimientos y estrategias para responder ante la diversidad que presenten este tipo de alumnado diverso. Pero esa asignatura solo se impartía en el Grado de Maestro Educación Infantil. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no se impartía? Además, con una sola asignatura no se conocería la temática Atención a la Diversidad, que es una temática muy amplia y compleja para impartirla solo en una asignatura. Por lo tanto, la formación inicial del profesorado quedaba muy pobre sobre la temática Diversidad.
- También es interesante señalar que asignaturas que eran optativas, que versaban sobre temáticas como inclusión, interculturalidad, psicopatologías, español como lengua no materna; deberían ser obligatorias. ¿Por qué? Porque son contenidos tanto primordiales e interesantes como muy importantes y significativos que un profesor debe conocer para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de e-a con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.
- Solo si se optaba por la Mención en P.T. y A.L., se podría tener una formación básica sobre la temática Diversidad, ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla XLVI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Complutense de Madrid.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educación en valores: igualdad y ciudadanía”, Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas” y “Orientación y asesoramiento a las familias”) y una Optativa (“Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educar para la igualdad y la ciudadanía” y “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa”). Existe la Mención en Educación Inclusiva. P.T.
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanto en el Grado de Infantil como en el Grado de Primaria, existía una asignatura obligatoria (“Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas” en Infantil y “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa” en Primaria) sobre la temática del Movimiento de la Escuela Inclusiva. Aunque solo era una asignatura, podrían tener una pequeña base formativa sobre la Escuela Inclusiva. Pero, la formación inicial quedaría muy pobre con solo esa asignatura porque el Movimiento de Escuela Inclusiva es una temática muy amplia para impartirla solo en una asignatura. - Si es verdad que las asignaturas obligatorias que se ofertaban sobre la temática Diversidad estaban muy bien diseñadas para ampliar la formación del profesorado con herramientas, estrategias....sobre como intervenir en la educación y con la relación con los padres. Faltaría conocer si esos contenidos iban enlazados con la finalidad de conseguir auténticas escuelas inclusivas. - De todas formas, la formación inicial sobre la Temática Atención a la 	

Diversidad era muy pobre, pues solo había una asignatura (“Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica”) que versaba sobre esa temática. Además era optativa, por lo que muchos alumnos/as no la cursarían.

- Solo si se optaba por la Mención en Educación Inclusiva en el Grado de Educación Primaria, se podría tener una formación básica y significativa sobre Educación Inclusiva. Por lo tanto, me planteo la misma pregunta de antes ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad? Por lo que se ve, hay que coger esa opción en el itinerario para adquirir unos conocimientos sobre la Educación Inclusiva.
- No había ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. Sólo existía una asignatura titulada “Hecho religioso y culturas” pero donde no se hablaría de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se hablaría de las culturas en general asociado a las religiones. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?

Tabla XLVII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Autónoma de Madrid.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Alcalá analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje” y “Fundamentos psicológicos de Atención a la Diversidad”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen las dos mismas asignaturas obligatorias que en el Grado de Maestro Educación Infantil pero existe una asignatura optativa (“Educación inclusiva: principios y fundamentos”) que si versa sobre la Educación Inclusiva.
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No había ninguna asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Si existía una asignatura en Grado de Maestro Educación Primaria pero es optativa “Educación Inclusiva: principios y fundamentos”. Al ser una asignatura optativa, un gran número de alumnos/as no se matricularía y no tendrían esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva. - Y, además, al ser una asignatura que solo se impartía en el Grado de Maestro Educación Primaria, el Grado de Educación Infantil quedaría huérfano en esa formación. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se impartía? Las dos asignaturas obligatorias que si se impartían sobre temática Diversidad eran importantes y complementaban la formación pero solo con esas asignaturas no se conocerían todos los contenidos sobre Atención a la Diversidad. - Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Educación Inclusiva y Diversidad, con solo estas asignaturas, quedaría muy pobre y deficiente. 	

- No había ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?
- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla XLVIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alcalá.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Rey Juan Carlos I analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	No existe ninguna asignatura obligatoria u optativa sobre la temática Diversidad.
Grado de Maestro Educación Primaria	Existe una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad “Atención a la Diversidad e inclusión educativa” que si versa sobre la Educación Inclusiva.
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existía una asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Pero solo en el Grado de Maestro Educación Primaria, el Grado de Educación Infantil quedaba huérfano en esa formación. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se impartía? Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de Primaria lo cursaría y tendrían esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva, aunque sería una formación deficiente. - Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, con solo esta asignatura, quedaría muy pobre y deficiente porque con una sola asignatura era imposible que se conociesen todos los contenidos de la Atención a la Diversidad y el Movimiento de Escuela Inclusiva. - No había ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática? - Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el 	

profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla XLIX. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Rey Juan Carlos I.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Francisco de Vitoria analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	<p>Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Dificultades de aprendizaje”, Orientación escolar y atención a las familias” y “Educación y Atención a la Diversidad”) y una asignatura optativa (Religión, cultura y valores”).</p> <p>Existe un Itinerario sobre Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>
Grado de Maestro Educación Primaria	<p>Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Orientación escolar y atención a las familias” y “Educación y Atención a la Diversidad”) y una asignatura optativa (Religión, cultura y valores”).</p> <p>Existe un Itinerario sobre Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existía una asignatura obligatoria sobre la Atención a la Diversidad (“Educación y Atención a la Diversidad”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado la cursaría y tendría esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Atención a la Diversidad, aunque sería una formación deficiente porque el Movimiento de Educación Inclusiva no aparecía en ningún contenido de la asignatura. Si se trabajarían algunos contenidos de la Atención a la Diversidad pero siendo solo una asignatura no sería una formación completa. - Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, con solo esta asignatura, quedaría muy pobre y 	

deficiente.

- No había ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. Sólo existía una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se hablaría de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se hablaría de las culturas en general, asociado a las religiones. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?
- Solo si se opta por la Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el Grado de Educación Primaria, se podría tener una formación básica y significativa sobre Diversidad. Por lo tanto, me planteo la misma pregunta de antes ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad? Por lo que se ve, hay que coger esa opción en el itinerario para adquirir unos conocimientos sobre Diversidad.

Tabla L. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Francisco de Vitoria.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Pontificia de Comillas analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen seis asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociedad, cultura y educación”, Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva”, “Religión, cultura y valores”, “Dificultades de aprendizaje y trastornos del Desarrollo”, “Recursos para dar respuesta educativa a dificultades de aprendizaje” y “Orientación y asesoramiento educativo a las familias”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociedad, cultura y educación”, “Religión, cultura y valores” y “Dificultades de aprendizaje y educación Inclusiva”).
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existía una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva tanto en el Grado de Educación Infantil como en el de Primaria (“Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva” en Infantil y “Dificultades de aprendizaje y educación Inclusiva” en Primaria). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado la cursaría y tendría esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Diversidad y el Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, sería una Formación Inicial deficiente. - La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, se vería acompañada con otro tipo de asignaturas, aunque la estructuración y planificación de las asignaturas estaba desestructurado porque había más asignaturas de esa temática en el Grado de Maestro Educación Infantil que en el Grado de Primaria. Y además, con esas asignaturas, los alumnos no tendrían una formación inicial sólida sobre la temática Diversidad. 	

- Sólo había una asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no había? ¿No es importante esta temática? Existía una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se hablaría de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se hablaría de las culturas en general.
- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla LI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Pontificia de Comillas.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad de Alfonso X El Sabio analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educación Inclusiva” y “Trastornos del desarrollo y del aprendizaje”) y una asignatura optativa (“Cultura popular y civilizaciones”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad (“Currículo y didáctica de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”) y una optativa (“Cultura de los países de lengua inglesa”)
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existía una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva en el Grado de Educación Infantil (“Educación Inclusiva”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado la cursaría y tendría esa formación primordial y significativa sobre la importancia del Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, sería una Formación Inicial deficiente. Era curioso porque solo se cursaría en el Grado de Maestro de Educación Infantil, ¿por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no se ofertaba? ¿No era importante la Educación Inclusiva? - La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva era muy pobre y deficiente. - No había ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil y Primaria. Sólo existía una asignatura titulada “Cultura y Civilizaciones” y otra “Cultura de los países de lengua inglesa” pero donde no se hablaría de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se hablaría de las culturas en general. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no hay? ¿No es importante esta 	

temática?

- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla LII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alfonso X El Sabio.

De los Planes de Estudio de Grado Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Camilo José Cela analizados, las conclusiones y discusiones aportadas son:

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociología de la educación e interculturalidad”, “Psicopatología infantil” e “Intervención educativa: modificación de conductas”) y dos asignaturas optativas (“Religión, cultura y valores” y Atención a menores en riesgo social”). Existe la Mención en Pedagogía Terapéutica.
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociología de la educación e interculturalidad”, “Diversidad y educación inclusiva” e “Intervención educativa: modificación de conductas”) y dos asignaturas optativas (“Religión, cultura y valores” y Atención a menores en riesgo social”). Existe la Mención en Pedagogía Terapéutica.
Conclusiones	
<p>En el momento de la consulta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existía una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva en el Grado de Educación Primaria (“Diversidad y Educación Inclusiva”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado la cursaría y tendría esa formación primordial y significativa sobre la importancia del Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, sería una Formación Inicial deficiente. Era curioso porque solo se cursaría en el Grado de Maestro de Educación Primaria, ¿por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se ofertaba? ¿No era importante la Educación Inclusiva? - La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, se vería acompañada con otro tipo de asignaturas, aunque la formación no sería una formación básica y de calidad. - Solo había una asignatura sobre el Interculturalidad o Multiculturalidad en los 	

Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil (“Sociología de la educación e interculturalidad”). Existía una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se hablaría de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se hablaría de las culturas en general. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no había? ¿No era importante esta temática?

- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Tabla LIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Camilo José Cela.

4.6.8.1.2. Formación Inicial del Profesorado. Conclusiones y discusiones generales de las 8 Universidades analizadas.

Las conclusiones y discusiones generales que podemos extraer de este análisis minucioso de los Planes de Formación Inicial de los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria son:

Conclusiones y discusiones generales
<p>La formación sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva no era importante ni significativa en los actuales Planes de Formación porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por un lado, no se le concedían los créditos suficientes para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación. Solía haber 6 o 12 créditos como mucho para abordar la temática Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. - Con asignaturas sobre la temática Interculturalidad ocurría lo mismo. Se le concedían muy pocos créditos, o ninguno o a lo sumo 6 créditos. - Y, por otro lado, no había criterios pedagógicos de lógica y coherencia, de calidad y excelencia de impartir una asignatura sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva en ambos Grados. Normalmente se impartía en el Grado de Maestro Educación Infantil un tipo de asignatura y en el de Primaria no se impartía o viceversa. Es importante señalar que ambas etapas son muy diferentes pero ambos Grados están estructurados para formar a futuros profesores.
<u>¿Por qué está conclusión?</u>
<p>Este razonamiento queda explicado con los siguientes resultados sacados del análisis de los Planes de Formación Inicial de los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas las Universidades, excepto la Universidad Francisco de Vitoria, tienen

una asignatura obligatoria (Universidad Autónoma, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Alfonso X El Sabio y Universidad Camilo José Cela) u optativa (Universidad Complutense y Universidad de Alcalá). sobre la temática Educación Inclusiva.

- En la Universidad Rey Juan Carlos I y en la Universidad Camilo José Cela se oferta la asignatura sobre Educación Inclusiva solo en el Grado de Maestro Educación Primaria. En el Grado de Maestro Educación Infantil, no existe.
- En la Universidad Alfonso X El Sabio el Grado de Maestro Educación Infantil tiene una asignatura sobre Educación Inclusiva, pero en el Grado de Maestro Educación Primaria no existe.
- En la Universidad Autónoma y en la Universidad Pontificia de Comillas se oferta una asignatura sobre Educación Inclusiva tanto en el Grado de Maestro Educación Infantil como en el Grado de Maestro Educación Primaria.
- Las únicas Universidades que tienen una asignatura sobre la Interculturalidad son la Universidad Complutense, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Camilo José Cela.
- Para profundizar en conocimientos sobre la Atención a la Diversidad, el alumnado tiene que cursar la Mención en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lengua. Aunque en Universidad de Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Alfonso X El Sabio y Universidad Camilo José Cela no existe la Mención en P.T o A.L.

Tabla LIV. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Estudio de las 8 Universidades.

4.6.8.1.3. Formación Inicial del Profesorado. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a superar por el futuro maestro/a

- Grado de Maestro Educación Infantil

Las competencias que versan sobre la temática Diversidad son:	
Competencias Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. - CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. - CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. - CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
Competencias Generales	<ul style="list-style-type: none"> - CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.
Conclusiones y discusiones	
<ul style="list-style-type: none"> - Respecto a las Competencias Transversales, las cuatro competencias hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún lado la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva. - Respecto a las Competencias Generales, hay una única sola competencia que hace referencia a la temática Atención a la Diversidad en general. No hay ninguna competencia General sobre Educación Inclusiva. - Con estos datos, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene la temática Educación Inclusiva en las competencias a conseguir por los futuros maestros/as. 	

Tabla LV. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Infantil.

- Grado de Maestro Educación Primaria.

Las competencias que versan sobre la temática Diversidad son:	
Competencias Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. - CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. - CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. - CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
Competencias Generales	<ul style="list-style-type: none"> - No hay ninguna
Conclusiones y discusiones	
<ul style="list-style-type: none"> - Respecto a las Competencias Transversales, las cuatro competencias hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva. - No hay ninguna competencia General sobre la temática Educación Intercultural ni sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en general. Es curioso que exista la competencia general sobre la temática Atención a la Diversidad (conocimientos en general) para el Grado de Infantil y no para el Grado de Primaria. - Con estos datos, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene la temática Educación Inclusiva en las competencias a conseguir por los futuros maestros/as 	

Tabla LVI. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Primaria.

4.6.8.2. Formación Permanente del Profesorado

4.6.8.2.1. Conclusiones individuales de cada una de las Instituciones de Formación Permanente analizadas

De la relación de actividades de Formación Permanente del CTIF-SUR analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 7,93% de las actividades de Formación Permanente del CTIF-SUR versan sobre la temática Atención Diversidad.
- Sólo existe una actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva. La actividad es:
 - Aprendizaje cooperativo. Aulas inclusivas.
- Existen 6 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Son actividades de Formación Permanente de modalidad Seminario o Grupo de Trabajo. Las actividades son:
 - Convivencia en el centro.
 - Desarrollo de destrezas comunicativas y culturales dentro del proyecto bilingüe.
 - Aprendizaje cooperativo.
 - Plan de convivencia en el centro.
 - La mejora de la convivencia en el centro.
 - Interculturalidad. Conocer a nuestros vecinos europeos.
- Existen 26 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 26 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, sólo 4 actividades han sido impartidas por el

propio CTIF-SUR (impartidas por profesionales cualificados). Esas 4 actividades de Formación Permanente son:

- Formación inicial en TGD.
 - Formación inicial en TGD.
 - Formación inicial en TGD.
 - Formación inicial en TGD.
-
- El resto de las actividades de Formación Permanente (22) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios, Grupos de Trabajo o Proyectos de Formación en el Centro.

 - De esas 22 actividades de Formación Permanente, 15 corresponden a la opción Seminarios o Grupos de Trabajo. Son actividades de Formación Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.

 - Y 7 de esas actividades de Formación Permanente corresponden a la opción Proyectos de Formación en el Centro. Son actividades de Formación Permanente, donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean el Proyecto de Formación en el Centro. Esta modalidad de Formación Permanente permite la impartición de formación de una serie de horas por un ponente-formador (profesional de la Educación) cualificado y competente sobre la temática elegida. El resto de las horas investigan y reflexionan a partir de la formación recibida por el ponente-formador y/o elaboran materiales sobre la temática elegida.

Esas 7 actividades de Formación Permanente son:

- Respuesta educativa a los alumnos sordos en ESO y Bachillerato.
- La música como apoyo en el aula de Educación Especial.
- Metodología de los lenguajes atendiendo a la diversidad.

- Plan de convivencia TDAH.
- Soportes para sistemas alternativos y aumentativos de Comunicación en Educación Especial.
- Altas capacidades y diferenciación curricular.
- Plan de mejora de la atención al alumnado de altas capacidades.

De la relación de actividades de Formación Permanente del CTIF-ESTE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 11,69% de las actividades de Formación Permanente del CTIF-ESTE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- Sólo existe una actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva. La actividad de Formación Permanente es:
 - Actividades y materiales para la inclusión de alumnado TGD en Instituto
- Existen tres actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Son actividades de Formación Permanente de modalidad Seminario o Grupo de Trabajo. Las actividades son:
 - Gestión positiva de las emociones en el aula.
 - Mejora de la convivencia en el aula a través del aula virtual.
 - Mejora de la convivencia desde competencias básicas.
- Existen 16 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 16 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, sólo 2 actividades han sido impartidas por el propio CTIF-ESTE (impartidas por profesionales cualificados). Esas 2 actividades de Formación Permanente son:
 - Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria.
 - Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria.

- El resto de las actividades de Formación Permanente (14) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios o Grupos de Trabajo.
- De esas 14 actividades de Formación Permanente, 14 corresponden a la opción Seminarios o Grupos de Trabajo. Son actividades de Formación Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente correspondiente a la opción Proyectos de Formación en el Centro.

De la relación de actividades de Formación Permanente del CTIF-OESTE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 9,54% de las actividades de Formación Permanente del CTIF-OESTE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen 10 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Son actividades de Formación Permanente de la modalidad Seminario o Grupo de Trabajo. Las actividades son:
 - Mejora de la convivencia en las aulas.
 - Recursos y estrategias para la mejora de la convivencia.
 - La mediación y otros métodos de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia.
 - Estrategias de aprendizaje socioemocional.
 - Mejora de la convivencia: formación de alumnos ayudantes.
 - Mejora de la convivencia y mediación.
 - Mejora de la convivencia y mediación.
 - Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe.
 - Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe.
 - Recursos para la mejora de la convivencia.
- Existen 13 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 13 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, sólo 4 actividades han sido impartidas por el

propio CTIF-OESTE (impartidas por profesionales cualificados). Esas 4 actividades de Formación Permanente son:

- Alumnos con TGD en centros preferentes de Secundaria
 - TDAH. Estrategias de actuación en el ámbito escolar
 - TDAH. Estrategias de actuación en el ámbito escolar
 - Estrategias de detección e intervención en el TGD
- El resto de las actividades de Formación Permanente (9) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios o Grupos de Trabajo. Son actividades de Formación Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.

De la relación de actividades de Formación Permanente del CTIF-NORTE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 13,29% de las actividades de Formación Permanente del CTIF-NORTE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen tres actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Son actividades de Formación Permanente de la modalidad Seminario o Grupo de Trabajo. Las actividades son:
 - Metodología para el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos.
 - Habilidades sociales y prevención de conflictos en el ámbito escolar.
 - Desarrollo de la competencia emocional en el alumnado.
- Existen 20 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 20 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, sólo 3 actividades han sido impartidas por el propio CTIF-NORTE (impartidas por profesionales cualificados). Esas 3 actividades de Formación Permanente son:
 - Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Intervención educativa en las dificultades de aprendizaje.

- El resto de las actividades de Formación Permanente (17) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios, Grupos de Trabajo o Proyectos de Formación en el Centro.
- De esas 17 actividades de Formación Permanente, 16 corresponden a la opción Seminarios o Grupos de Trabajo. Son actividades de Formación Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.
- Y 1 de esas actividades de Formación Permanente corresponde a la opción Proyectos de Formación en el Centro. Son actividades de Formación Permanente, donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean el Proyecto de Formación en el Centro. Esta modalidad de Formación Permanente permite la impartición de formación de una serie de horas por un ponente-formador (profesional de la Educación) cualificado y competente sobre la temática elegida. El resto de las horas investigan y reflexionan a partir de la formación recibida por el ponente-formador y/o elaboran materiales sobre la temática elegida.

Esa actividad de Formación Permanente es:

- Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales.

De la relación de actividades de Formación Permanente del CTIF-CAPITAL analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 13,63% de las actividades de Formación Permanente del CTIF-CAPITAL versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen 12 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. De esas 12 actividades, una es impartida por el CTIF-CAPITAL y es:
 - o El aprendizaje cooperativo en el aula.

De las 11 actividades restantes, 8 son actividades de Formación Permanente de la modalidad Seminarios o Grupos de Trabajo. Las actividades son:

- o La música: estrategias multicultural para mejora de la convivencia.
- o Inteligencia emocional y ejecutiva.
- o Educar para la convivencia.
- o Educar para la convivencia.
- o Educación para la convivencia.
- o Educación para la convivencia.
- o Desarrollo de la convivencia en el centro.
- o La mediación, clave para la convivencia escolar.

Las tres actividades restantes son actividades de Formación Permanente de la modalidad Grupo Proyecto de Formación en el centro. Las actividades son:

- Inteligencia emocional y habilidades sociales para la mejora de la convivencia.
 - Educar para la convivencia.
 - TICS y proyectos de trabajo: una estrategia para la convivencia y aprendizaje constructivo.
- Existen 54 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 54 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, sólo 7 actividades han sido impartidas por el propio CTIF-CAPITAL (impartidas por profesionales cualificados). Esas 7 actividades de Formación Permanente son:
 - Las dificultades de aprendizaje en el aula.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
 - Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD.
- El resto de las actividades de Formación Permanente (47) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios, Grupos de Trabajo o Proyectos de Formación en el Centro.
- De esas 47 actividades de Formación Permanente, 46 corresponden a la opción Seminarios o Grupos de Trabajo. Son actividades de Formación

Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.

- Y 1 de esas actividades de Formación Permanente corresponde a la opción Proyectos de Formación en el Centro. Son actividades de Formación Permanente, donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean el Proyecto de Formación en el Centro. Esta modalidad de Formación Permanente permite la impartición de formación de una serie de horas por un ponente-formador (profesional de la Educación) cualificado y competente sobre la temática elegida. El resto de las horas investigan y reflexionan a partir de la formación recibida por el ponente-formador y/o elaboran materiales sobre la temática elegida.

Esa actividad de Formación Permanente es:

- Plan de mejora del rendimiento escolar.

De la relación de actividades de Formación Permanente del CRIF-LAS ACACIAS analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- Sólo el 9,15% de las actividades de Formación Permanente del CRIF-LAS ACACIAS versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad.
- Existen 14 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad.
- De las 14 actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad, 13 actividades han sido impartidas por el propio CRIF-LAS ACACIAS (impartidas por profesionales cualificados). Esas 13 actividades de Formación Permanente son:
 - Alumnos con discapacidad motora: determinaciones y adecuación de la respuesta educativa.
 - Aplicación de planes de mejora de rendimiento académico en centros de Educación Infantil y Primaria.
 - Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras de cooperación de aprendizaje en el aula.
 - Atención temprana en síndrome de Down.
 - Bases de neurociencia para aplicación en Educación Especial.
 - Escala de observación ADOS para el diagnóstico del autismo.
 - Formación de entrada para profesorado de nueva incorporación a PCPI- Primer Curso.
 - Introducción al aula virtual Moodle para profesores de aulas Hospitalarias, SAED y CET.

- Mejora de los procedimientos de orientación en las distintas etapas y modalidades educativas.
 - Principales Síndromes psiquiátricos y psicopatológicos en el ámbito escolar. Detección y manejo.
 - Programa de aprendizaje visión táctil.
 - Programa de aprendizaje visión táctil 2.
 - Recursos psicopedagógicos y lingüísticos para alumnado con discapacidad intelectual.
- El resto de las actividades de Formación Permanente (1) corresponden a actividades de Formación Permanente bajo la modalidad Seminarios. Son actividades de Formación Permanente donde un grupo de profesores/as de un determinado colegio o instituto crean un Seminario o un Grupo de Trabajo e investigan y reflexionan y/o elaboran materiales sobre la temática elegida. No interviene ningún profesional cualificado y competente externo al Centro.

Esa actividad de Formación Permanente de la modalidad Seminario es:

- Sistemas aumentativos de comunicación para alumnos con discapacidad auditiva.

De la relación de actividades de Formación Permanente de AFOE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 40,47% de las actividades de Formación Permanente de AFOE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen tres actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Las actividades son:
 - Aspectos teóricos de la educación en valores.
 - Educar en convivencia.
 - Habilidades sociales e inteligencia emocional: formación del Profesorado.
- Existen 14 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de AMEI analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 7,69% de las actividades de Formación Permanente de AMEI versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen dos actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. La actividad son:
 - Los programas multiculturales en Educación Infantil.
 - Formación de valores en la Infancia.
- Existen dos actividades de Formación Permanente que versen sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de ICH analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 80% de las actividades de Formación Permanente de ICH versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad.
- Existen 8 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de ACADE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 12,28% de las actividades de Formación Permanente de ACADE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen dos actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Las actividades son:
 - Problemas de convivencia en el aula.
 - Importancia de la inteligencia emocional.
- Existen 5 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de ANPE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 16,66% de las actividades de Formación Permanente de ANPE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen dos actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Las actividades son:
 - Educar las emociones: estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional.
 - Educación en valores y otras enseñanzas transversales.
- Existen 5 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de FUNDACIÓN ICSE analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 84,61% de las actividades de Formación Permanente de FUNDACIÓN ICSE versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad.
- Existen 11 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de UNED analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 28,33% de las actividades de Formación Permanente de UNED versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen cuatro actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Las actividades son:
 - Especialista Universitario Diagnóstico y educación emocional.
 - Formación de educadores de personas adultas. Modelos de enseñanza-aprendizaje intercultural y sociolaboral.
 - Aprendizaje intercultural y competencia comunicativa a través de la literatura.
 - Inteligencia emocional y educación.
- Existen 13 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

De la relación de actividades de Formación Permanente de UGT FETE Enseñanza analizadas, sacamos las siguientes conclusiones:

- El 30,51% de las actividades de Formación Permanente de UGT FETE Enseñanza versan sobre la temática Atención Diversidad.
- No existe ninguna actividad de Formación Permanente sobre la temática Escuela o Educación Inclusiva.
- Existen tres actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural o Interculturalidad. Las actividades son:
 - Prevenir el racismo en el aula.
 - Habilidades socioafectivas del profesorado I
 - Educando en la Igualdad para la prevención de la Violencia de Género.
- Existen 15 actividades de Formación Permanente que versan sobre la temática Atención a la Diversidad.

4.6.8.2.2. Formación Permanente del Profesorado. Conclusiones y discusiones generales de las 14 Instituciones de Formación Permanente analizadas

Las conclusiones y discusiones generales que podemos extraer de este análisis minucioso de las actividades de Formación Permanente son:

Conclusiones y discusiones generales

La formación sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva no es importante ni significativa en los actuales Planes de Formación porque:

- Por un lado, no se le concede la importancia que se le debería a las actividades de Formación Permanente sobre esas temáticas (Es un porcentaje ridículo de oferta) para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación.
 - Sólo existen 2 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Inclusiva de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente.
 - Con las actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural paso lo mismo. Sólo existen 4 actividades de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente. Solo 4 actividades que hablan verdaderamente de la Educación Intercultural como tal, pues existen más actividades pero versan sobre la convivencia en los centros y el aspecto social-emocional.
 - Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja. Hablamos de términos de oferta baja porque en las Instituciones Públicas el porcentaje no pasa del 13,63% de actividades ofertadas sobre esa temática. Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio. aunque tampoco es para tirar cohetes. Si destacamos a dos

Instituciones (FUNDACIÓN ICSE e ICH) que se dedican casi completamente (80% y casi 85%) a la formación permanente sobre la Atención a la Diversidad.

- Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación permanente a partir las necesidades detectadas. Por el contrario, solo existen 106 actividades de formación que son impartidas por profesionales cualificados.
- Y, por otro lado, no hay criterios pedagógicos de lógica y coherencia, de calidad y excelencia de ofertar una actividad sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva en las diferentes Instituciones. En las Instituciones Públicas son mayoritariamente actividades bajo la modalidad Seminarios o Grupos de Trabajo, donde no existe un ponente formador experto sobre la temática. Y en las Instituciones Privadas son mayoritariamente actividades Online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor. Además son actividades de formación de aspectos concretos sobre Atención a la Diversidad o contenidos tratados de forma general; también son actividades de pocas horas de duración, exceptuando los postgrados; y, por último, no son actividades que oferten prácticas reales con este tipo de alumnado, exceptuando las actividades de FUNDACIÓN ICSE e ICH.

¿Por qué está conclusión?

Este razonamiento queda explicado con los siguientes datos sacados del análisis de las actividades de Formación Permanente de las distintas Instituciones.

- Ninguna Institución de Formación Permanente, excepto CTIF-SUR y CTIF-ESTE, ofertan actividades de Formación Permanente sobre la temática

Educación Inclusiva. Ambas Instituciones solo ofertan una cada una.

- Ninguna Institución de Formación Permanente, excepto CTIF-SUR, UNED y AMEI, ofertan actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural. La UNED oferta dos, y AMEI y CTIF-SUR ofertan una cada una. La mayoría de las Instituciones si ofertan actividades relacionadas con Cultura, Convivencia, Emociones... que podríamos incluirlas dentro de la Educación Intercultural pero no versan sobre contenidos propios de la Interculturalidad o Multiculturalidad.
- En las Instituciones Públicas de Formación Permanente de las 1646 actividades de Formación Permanente analizadas, sólo 34 actividades de Formación Permanente son impartidas por un ponente formador experto sobre la temática. El resto de las actividades de Formación Permanente son realizadas bajo la modalidad de Seminarios o Grupos de Trabajo, donde no existe ningún ponente formador. Excepto 14 actividades de Formación Permanente, que son realizadas bajo la modalidad Proyectos de Formación en el Centro, donde tienen la característica de la existencia de un ponente formador durante una serie de horas. En el resto de horas de la actividad no existe ningún ponente formador, son horas de investigación y reflexión y/o elaboración de materiales.
- En las Instituciones Públicas de Formación Permanente analizadas la gran mayoría de las actividades de Formación Permanente, exceptuando las actividades en línea del CRIF LAS ACACIAS, son bajo la modalidad Presencial, aunque todas tienen una serie de horas no presenciales.
- En las Instituciones Privadas de Formación Permanente analizadas, la gran mayoría de las actividades de Formación Permanente, exceptuando algunas actividades de FUNDACIÓN ICSE, son bajo la modalidad A Distancia u Online.

Tabla LVII. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Formación Permanente de las 14 Instituciones analizadas.

4.6.9. Discusión de los resultados aportados por los Cuestionarios y por el Grupo Focal de Discusión con los datos del análisis de los Documentos estudiados

En las siguientes tablas desarrollamos el contraste y discusión entre los resultados del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión con los resultados del análisis de los Documentos estudiados, es decir, la triangulación entre los tres instrumentos de recogida de información utilizados:

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 35,60% de los participantes opinaban que la Formación Inicial recibida fue Deficiente.</p> <p>El 76,51% de los participantes opinaban que la calidad de los Planes de Estudio era Buena.</p> <p>En porcentajes muy significativos los participantes han comentado que han echado en falta asignaturas tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación docente...</p>	<p>Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico, primaban las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación a la realidad..., motivación de una determinada asignatura dependía del profesor que la impartiese, etc.</p> <p>Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica...</p> <p>Propuesta de plan de estudio como el Modelo de Finlandia (5 años: 3 años de Grado y 2 de Máster) y participación del alumnado en proyectos de investigación.</p>	<p>En los Documentos de los Planes de Estudios hemos comprobado que sólo hay 6 o 12 créditos como mucho para abordar la temática Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. Hemos visto que todas las Universidades, excepto la Universidad Francisco de Vitoria, tienen una sola asignatura obligatoria sobre la temática Educación inclusiva. Y con asignaturas sobre la temática Interculturalidad ocurre lo mismo. Se le conceden muy pocos créditos, o ninguno o a lo sumo 6 créditos. Las únicas Universidades que tienen una asignatura sobre la Interculturalidad son la Universidad Complutense, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Camilo José Cela.</p> <p>Y, por otro lado, en el análisis de los Planes de Formación Inicial de los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria comprobamos un dato curioso: se imparte en el Grado de Maestro Educación Infantil un tipo de asignatura y en el de Primaria no se imparte o viceversa.</p>

Discusiones
<p>El análisis de los Planes de Estudio nos arroja la conclusión que existen muy pocos créditos sobre la temática Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Este dato queda reflejado tanto en los Cuestionarios como en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su desagrado al afirmar que han echado falta determinados tipos de asignaturas en su Formación Inicial. Los participantes hablan de equiparar los estudios de Maestro con los de Finlandia (5 años: 3 años de Grado y 2 años de Máster) y participación del alumnado en proyectos de investigación.</p> <p>Por lo tanto, se puede hablar de una Formación Inicial deficiente (datos que un 35,60% de los participantes señalaban en el Cuestionario) y que podría justificar los comentarios de los participantes en el Grupo Focal de Discusión, que hablaban de Planes de Estudio obsoletos.</p>

Tabla LVIII. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de temáticas en los Planes de Estudio.

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 88,63% de los participantes manifestaban que es necesario un cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Maestro.</p>	<p>Los participantes han comentado que la nota de corte es muy baja. Afirmaban que es necesario un cambio para conseguir que la profesión de Maestro adquiriera un mayor prestigio, más respeto y mejor status social.</p> <p>Comentaban la posibilidad de suprimir la Selectividad y proponer una prueba de acceso: prueba de cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas.</p>	<p>En la Universidad Complutense Madrid (Infantil. 6,640 y Primaria. 6,001); en la Universidad Autónoma Madrid (Infantil. 6,997 y Primaria. 6,979); en la Universidad de Alcalá (Infantil. 5,836 y Primaria. 5,649); y en la Universidad Rey Juan Carlos I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Infantil (Fuenlabrada): 6,673; Infantil (Móstoles): 6,860; Infantil online (Vicálvaro): 7,380 ○ Primaria (Fuenlabrada): 6,500; Primaria (Móstoles): 5,830; Primaria online (Vicálvaro): 6,350
<p>El 67,42% de los participantes responden que los Planes de Formación Inicial si favorecerán y potenciarán que el profesorado esté más cualificado y sea más competente.</p>	<p>Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico; las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación práctica, etc.</p> <p>Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inclusividad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica...</p>	<p>Respecto a las Competencias Transversales a conseguir en los estudios del Grado de Maestro (Infantil y Primaria), existen cuatro competencias que hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún lado la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva.</p>

		En el Grado de Maestro (Primaria) no hay ninguna competencia General sobre la temática Educación Intercultural ni sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en general. Aunque es curioso que no exista la competencia general sobre la temática Atención a la Diversidad (conocimientos en general) para el Grado de Infantil.
Discusiones		
<p>El análisis de la nota de corte de las diferentes Universidad públicas de Madrid nos arroja la conclusión esperada, la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro es muy baja. Este dato queda reflejado tanto en los Cuestionarios como en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su interés en que suba la nota de corte, para darle un mayor prestigio y status social. Por lo tanto, si queremos unos Estudios de Magisterio de calidad y excelencia, se necesita subir la nota de corte para su acceso. Para desarrollar una educación de calidad y de excelencia, se tienen que hacer cambios en numerosas parcelas.</p> <p>Por un lado, sería subir la nota de corte. Tenemos que aprender de países como Finlandia, donde los estudios de Magisterio tienen un alto prestigio y son pioneros en una educación inclusiva de calidad y de excelencia. Por ello, es necesario como dicen los participantes una prueba de acceso para seleccionar a los alumnos/as más cualificados y más motivados con los estudios de Magisterio. Por otro lado, se deberían designar más competencias sobre el Movimiento de Educación Inclusiva a conseguir para los maestros de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Los participantes opinaban sobre la importancia de cualificar y competenciar a los futuros maestros en la temática Inclusividad o Movimiento Educación Inclusiva. En la actualidad, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene dicha temática en las competencias a superar por los futuros maestros/as.</p>		

Tabla LIX. Triangulación de datos. Nota de corte y competencias a conseguir en los Planes de Estudio de Maestro

Cuestionarios	Grupo Focal de Disusión	Análisis de Documentos
<p>El 68,93% de los participantes opinaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.</p> <p>El 96,21% de los participantes opinaban que la Formación Permanente debería ser voluntaria.</p> <p>El 47,72% (casi la mitad) de los participantes opinaban que solo realizaban una actividad de formación permanente al año.</p>	<p>Los participantes opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, son los mismos cursos de siempre, es un negocio oscuro, cultura de enchufismo, no hay reflexión crítica sobre las necesidades reales del profesorado, formadores que no están cualificados o son competentes para impartir esa formación, etc.</p> <p>Además se hablaba de la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos para conseguir el sexenio) y de la obligatoriedad de la Formación Permanente, realizando varios cursos a lo largo del año, con la finalidad de reciclarse y mejorar la práctica educativa.</p>	<p>No se le concede la importancia que se le debería a las actividades de Formación Permanente sobre esas temáticas (Es un porcentaje ridículo de oferta) para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólo existen 2 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Inclusiva de casi 2000 actividades. - Con las actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural paso lo mismo. Sólo existen 4 actividades de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente. - Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja (no pasa del 13,63%). Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio, aunque tampoco es para tirar cohetes. <p>Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación permanente a partir las necesidades detectadas. En las Instituciones privadas existe mucha modalidad online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor.</p>

Discusiones
<p>El análisis de los Planes de Estudio nos arroja la conclusión que existe una oferta escasa de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Este dato queda reflejado en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su desagrado al afirmar que los Planes de Formación Permanente estaban obsoletos, que es un negocio oscuro (enchufismo, mismos cursos, no hay reflexión crítica sobre mejoras y necesidades reales del profesorado, formadores sin la cualificación o competencia necesaria); pero no en los datos del Cuestionario porque afirmaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.</p> <p>Por otro lado, en lo referente a que la Formación Permanente sea obligatoria no si existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario, la mayoría elegía la voluntariedad y, en el Grupo Focal de Discusión, manifestaban la necesidad de una formación permanente obligatoria. Respecto a lo que marca la Normativa actualmente (mirar Anexo sobre Formación Permanente: Sexenios), afirmamos que es una Formación Permanente voluntaria pero si quieres recibir el Sexenio, debes haber cursado 10 créditos de formación permanente en esos seis años. En el Grupo Focal se manifestaba la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos y más cursos de formación al año, además de obligatoriedad).</p> <p>Otro dato que destaca el Cuestionario es que los participantes comentaban que solo hacían una actividad formativa al año. Según la normativa actual, no existe un número obligatorio de formación permanente al año.</p> <p>En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación Permanente del Profesorado.</p>

Tabla LX. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de cursos sobre las temáticas planteadas en los Planes de Formación Permanente

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 90,15% de los participantes manifestaban que las Instituciones Públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente.</p> <p>El 46,21% de los participantes manifestaban que optaban por Instituciones Privadas para hacer los cursos de Formación Permanente.</p>	<p>Los participantes manifestaban que la oferta formativa sobre actividades de Formación Permanente ha disminuido considerablemente en los últimos años, debido a la política de recortes. Cada vez se ofertan menos cursos y casi siempre los mismos pero tienen la ventaja de ser gratuitos, en comparación con las Instituciones Privadas que son muy caros y más en estos tiempos de recortes, que no existen becas ni ayudas para la formación pues es preferible optar por la formación gratuita.</p>	<p>Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja (no pasa del 13,63%). Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio, aunque tampoco es para tirar cohetes.</p> <p>Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación permanente a partir las necesidades detectadas. En las Instituciones privadas existe mucha modalidad online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor.</p>

Por el contrario, solo el 17,42% de los participantes mostraban su preferencia por especialistas universitarios.	Existe un negocio oculto respecto a la Formación Permanente (hablan de enchufismo, no cualificación del formador del curso, haber perdido el tiempo y no haber aprendido nada, subvenciones a instituciones con qué criterios, la no existencia de requisitos de calidad para elegir al formador, etc.).	Existe actualmente una vorágine de formación, bajo la modalidad (Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros). Por lo tanto, es deducible que prefieren que esa modalidad de formación (autoformación o formación sea impartida por compañeros de profesión - que conocen la realidad del día a día -, aunque ciertamente no sabemos si esos profesionales son compañeros de profesión o son otro tipo de profesionales, como el caso de especialistas universitarios.
Discusiones		
<p>En el Grupo Focal de discusión, los participantes opinaban que la formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años, que cada vez se ofertan menos cursos y siempre los mismos, aunque tienen la ventaja de que es gratuito. Esto concuerda con lo manifestado en la Pregunta 24 del Cuestionario, donde la gran mayoría de los participantes (90,15%) manifestaban que las instituciones públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente. La opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión concuerda en partes y no concuerda en otras partes. Concuerda en que analizando el número de actividades ofertadas por los CTIF (actividades con un ponente formador experto) si han disminuido pero si analizamos en la globalidad, incluyendo las actividades de formación en los centros (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de formación en los centros) esa opinión de los participantes queda en tierra mojada porque cada año hay más actividades de Formación Permanente.</p> <p>En el Grupo Focal de discusión, los participantes opinaban que la formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años, que cada vez se ofertan menos cursos y siempre los mismos, aunque tienen la ventaja de que es gratuito.</p>		

Esto concuerda con lo manifestado en la Pregunta 24 del Cuestionario, donde la gran mayoría de los participantes (90,15%) manifestaban que las instituciones públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente. La opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión concuerda en partes y no concuerda en otras partes. Concuerda en que analizamos en la globalidad, incluyendo las actividades de formación en los (actividades con un ponente formador experto) si han disminuido pero si analizamos en la globalidad, incluyendo las actividades de formación en los centros (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de formación en los centros) esa opinión de los participantes queda en tierra mojada porque cada año hay más actividades de Formación Permanente.

En el Grupo Focal de discusión, los participantes opinaban que la formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero como cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero. Ese dato quedó reflejado en el Cuestionario (Pregunta 24), aunque no con la contundencia manifestada en el Grupo Focal de discusión porque el 46,21% de los participantes opinaban que optaban por instituciones privadas para hacer los cursos de Formación Permanente. Sin embargo, en el análisis de las Instituciones privadas de Formación Permanente se comprueba que no ha aumentado el número de cursos, se ofertan trimestre a trimestre, o semestre a semestre las mismas actividades de Formación Permanente y de esta forma parece que hay más actividades de Formación Permanente. Además el número de entidades de Formación Permanente crece cada año. Por lo tanto, no hay más cursos de Formación Permanente, sino más entidades que se dedican a impartir actividades de Formación Permanente y actividades que son repetidas cada trimestre y/o semestre.

En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia (bajo la modalidad de Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros – Modalidad de autoformación o formación impartida por compañero/a de profesión, que conocer la realidad del día a día) pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación Permanente del Profesorado, y en la selección del formador encargado de impartir la actividad formativa (establecer criterios de calidad y excelencia en su selección) así como ayudas y becas para la Formación Permanente.

Tendríamos que analizar y reflexionar sobre el por qué de esa elección mayoritaria de formación permanente (bajo la modalidad de Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros – Modalidad de autoformación o formación impartida por compañero/a de profesión, que conocer la realidad del día a día) elegida por los profesionales de la Educación.

Tabla LXI. Triangulación de datos. Actividades formativas de Formación Permanente en Instituciones Públicas y Privadas.

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
El 62,12% de los participantes manifestaban que las TIC era una temática muy demandada. Aunque otras temáticas (actualización en estrategias metodológicas, actualización en conocimientos científicos, idiomas) eran igualmente muy demandadas.	Los participantes manifestaban que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en las Instituciones Públicas y reflejan su queja y malestar porque consideraban que existen otro tipo de temáticas igual de importantes y significativas que deberían ofertarse.	Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática TIC no podemos dar una información detallada porque no es una categoría primordial para esta investigación. Si podemos dar el dato de que existe una gran variedad de temáticas en la oferta formativa de Formación Permanente tanto de instituciones Públicas como Privadas.
Discusiones		
<p>En el Grupo Focal de discusión se manifestaba que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en instituciones públicas, también en algunas privadas, pero se preguntaban qué donde quedaban otras temáticas que son también muy importantes. Esta opinión vertida se contradice con los resultados obtenidos en la Pregunta 22 del Cuestionario porque un porcentaje significativo de los participantes (62,12%) opinaban que las TIC era una temática muy demandada, pero eran igual de demandadas que otras temáticas. Este dato reflejado en los cuestionarios y en el Grupo Focal de Discusión no se ve reflejado en el análisis de las actividades de Formación Permanente de las Instituciones analizadas porque existe una oferta variada de temáticas.</p> <p>En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación Permanente del Profesorado.</p>		

Tabla LXII. Triangulación de datos. Temáticas de la oferta formativa de Formación Permanente

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 46,21% de los participantes opinaban que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no era el que potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente.</p>	<p>Los participantes opinaban con firmeza y contundencia que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen los requisitos necesarios (conocimientos, experiencia, cualificación, competencia) para formar parte de un Tribunal.</p>	<p>El análisis del Procedimiento Selectivo de acceso al Cuerpo de Maestros (Anexo XXVI) nos muestra el estado actual del proceso. Es un procedimiento de Concurso-Oposición. Por un lado, el Concurso, donde existe un baremo con los posibles puntos a conseguir según titulaciones y experiencia laboral. Y, por otro lado, la Oposición, donde existen las siguientes pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una prueba escrita, que es eliminatoria. Dicha prueba consta de dos exámenes: Primera parte (Examen del práctico. Que a su vez tiene dos pruebas: Prueba del Común – examen de “cultura general” – y Prueba del Caso práctico – examen sobre un supuesto práctico de la práctica docente) y Segunda Parte (Examen del Temario). <p>Hay que aprobar esta parte para pasar a la prueba Oral.</p>

<p>El 67,12% de los participantes manifestaban que a la experiencia laboral habría que darle mayor importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.</p> <p>El 62,12% de los participantes manifestaban su preferencia por darle una mayor importancia a la resolución de planteamientos prácticos reales.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que el conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio había que darle una mayor importancia.</p>	<p>Los participantes opinaban que en el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros ha primado la experiencia laboral por encima de las notas de los exámenes de la Oposición. Manifestaban que eso era injusto porque personas con sobresaliente en la nota de Oposición no habían conseguido la plaza por no tener experiencia laboral.</p> <p>Los participantes manifestaban que para el Concurso Oposición es importante la experiencia laboral pero también las diferentes pruebas de las que consta el Concurso- Oposición como, por ejemplo, los casos prácticos, prueba de cultura general, prueba del temario...</p> <p>Además, en las propuestas, comentaban la posibilidad de ofrecer dos modalidades de Concurso-Oposición: por un lado, los profesionales con mayor experiencia laboral y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia laboral.</p>	<p>- Una prueba oral. Tienen que hacer una defensa de la programación presentada, una exposición de la unidad didáctica salida al azar y responder a las preguntas que pueda hacer el Tribunal.</p> <p>Si ambas partes están aprobadas, se hará la nota media ponderada con los puntos del Concurso y de la Oposición y se pone la nota final.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Discusiones

El Procedimiento de acceso al Cuerpo de Maestro es el que es, no podemos hacer valoraciones subjetivas porque entraríamos en una vorágine de reflexiones que no nos llevarían a ningún lugar, lo único que podríamos hacer es proponer posibles propuestas de mejora, pero nada más.

La contundencia y firmeza que manifestan los participantes en el Grupo Focal de Discusión respecto al obsoleto, injusto y nada objetivo Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro no se vio reflejada en el Cuestionario porque solo la mitad (no llega al 50%, es el 46,21%) manifestaban que se potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente; dando a entender que en el Cuerpo de Maestros se “cuelan” muchos profesionales que no están cualificados y competentes. Por eso, según los participantes el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, aunque tenemos que matizar que es una opinión subjetiva porque no hay datos objetivos que demuestren eso, solo existen ideas, preferencias por otro tipo de Procedimiento. Se habla de cambiar determinadas pruebas o darle una mayor importancia a unas partes del Procedimiento que a otras.

El Procedimiento de acceso al Cuerpo de Maestros, desde la época de la LOGSE hasta la actualidad ha sido el mismo hasta el año 2011. Se iban haciendo pequeñas modificaciones respecto al baremo pero no sobre las pruebas de la Oposición. Si es cierto, analizando este dato, que el temario exigido pueda estar un poco obsoleto porque lleva muchos años en vigor.

Por otra parte, los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión manifestaban en la idea y preferencia por una prueba que valorase los conocimientos teóricos en tres áreas (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio) y que se le diese una mayor importancia porque necesitamos profesionales cualificados y competentes. Esa prueba deseada por los participantes es ya una realidad. En la Convocatoria del año 2011 se introdujo por primera vez y en la del 2013 se ha vuelto a introducir.

En el Grupo Focal de Discusión se hablaba de la injusticia que suponía obtener un sobresaliente en las notas de la Oposición y no conseguir plaza, por no disponer de experiencia laboral (Es muy normal que profesionales con mucha menos nota consigan plaza antes – por la experiencia laboral – que esos que han sacado un sobresaliente). Este problemática que observan los participantes es una cualidad del Concurso-Oposición, es un concurso (donde se exigen una serie de requisitos y se da un baremo por titulación, por cursos, por experiencia laboral, etc.) y es una oposición (pasar las pruebas exigidas). Los que tengan la mejor puntuación entre el concurso y la oposición son los que obtienen la plaza en el Cuerpo de Maestros. Podemos estar de acuerdo o no en los criterios o no que se siguen en el baremo pero la modalidad de Concurso-Oposición se rige de esta forma. Que se cambien las puntuaciones del baremo, que se de mayor importancia a unas pruebas u otras, etc. es menester que compete a la Administración. Se debería pedir que fuese hecho con los mayores rigores de calidad y excelencia.

Respecto a la propuesta comentada de ofrecer dos modalidades en el Concurso-Oposición (Por un lado, los profesionales con mayor experiencia y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia) podría ser una solución a la problemática existente. De hecho, ese tipo de modalidad existe en otros Cuerpos.

Tabla LXIII. Triangulación de datos. Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 90,15% de los participantes manifestaban que era necesario un cambio de actitudes y metodologías para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que no estaban suficientemente formados para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Una mayoría importante de los participantes afirmaban que habría que recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.</p>	<p>Los participantes manifestaban su preferencia por cambios estructurales en el sistema educativo (diseño de un Currículo inclusivo, cambio en las actitudes del profesorado porque existe todavía cultura excluyente, renovación en las estrategias metodológicas, creación de sistema de redes de colaboración entre el profesorado, etc.) porque son conscientes de que no estaban suficientemente formados ni poseen los recursos y ayudas necesarias para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Además eran partidarios de recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente. Y también de ofrecer un sistema de ayudas y becas para intercambios y visitas a centros pioneros.</p>	<p>En los diferentes documentos analizados no existen datos para reflexionar sobre lo que supone el reto de la diversidad.</p>

Discusiones
<p>Existe un gran interés en el profesorado participante en la investigación en realizar cambios estructurales en el sistema educativo: cambios en las actitudes del profesorado para no excluir y educar en y para la diversidad; renovación de las estrategias metodológicas para ofrecer una educación inclusiva de calidad y de excelencia; creación de un sistema de redes de colaboración del profesorado; cambios en la normativa para que la educación inclusiva sea parte obligatoria del sistema; en crear cultura inclusivas en los centros y aulas, etc. Y todos estos cambios, ¿para qué? Para ofrecer una educación de calidad ante el reto de la diversidad porque dichos profesionales son conscientes de que no están formados ni poseen los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad. Además, son partidarios de recompensar al profesional más cualificado y competente, que son los que pueden dar un empuje a ese cambio y mejoras necesarias en la práctica docente. La idea de ayudas y becas para intercambios y visitar a centros pioneros supondría un nuevo camino hacia la mejora de la práctica educativa con criterios de calidad y excelencia.</p> <p>En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por favorecer ese cambio pero se topan con la ideología y políticas educativas del Gobierno y de las Administraciones correspondientes.</p>

Tabla LXIV. Triangulación de datos. El reto de la diversidad.

4.6.10. Conclusiones generales

La triangulación realizada entre los resultados de los Cuestionarios, del Grupo Focal de Discusión y del análisis de Documentos aportan las siguientes conclusiones generales:

- Una educación de calidad y de excelencia conlleva mejoras y cambios en numerosas parcelas, y una de ellas sería subir la nota de corte. Tenemos que aprender de países como Finlandia, donde los estudios de Magisterio tienen un alto prestigio y son pioneros en una educación inclusiva de calidad y de excelencia. Propuesta de copiar el modelo de Finlandia (pruebas de acceso, 5 años de carrera, temática inclusiva impregnada en el sistema y la participación del alumnado en proyectos de investigación).
- En los Planes de Estudio de Maestro existen muy pocos créditos de formación sobre la temática Diversidad. Ni siquiera en las competencias a conseguir por los futuros maestros/as se define la importancia de competenciarle sobre la temática Atención a la Diversidad en general ni sobre el Movimiento de Educación Inclusiva o Inclusividad. Se puede hablar de una Formación Inicial pobre y deficiente tanto sobre la temática Atención a la Diversidad en general como sobre la temática Inclusividad o Movimiento de Educación Inclusiva. De esta forma, no podemos tener profesionales de la educación cualificados y competentes para responder al reto de la diversidad y ofrecer una educación inclusiva de calidad y de excelencia.
- Existe una oferta escasa de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. Los Planes de Formación Permanente necesitan una serie de mejoras y cambios. En definitiva, una renovación pedagógica y

didáctica y ofrecer una mayor actividad formativa sobre esa temática pero de calidad y de excelencia para responder al reto de la diversidad.

- La disyuntiva entre la Obligatoriedad o Voluntariedad es indiferente, lo importante y significativo es el interés de los profesionales de la educación por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia. Y para ello, es necesario exigir calidad y excelencia a la Formación Permanente.
- La disyuntiva entre Instituciones Privadas o Instituciones Públicas es indiferente también, aunque va a primar la comodidad de la formación pública recibida en el propio centro (Modalidad Seminarios, Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación de Centros), además de la gratuidad; lo importante y significativo es exigir calidad y excelencia a las actividades formativas de Formación Permanente sean desde el ámbito público o privado. Para evitar esta disyuntiva, una solución sería necesario un sistema de becas y ayudas para potenciar la Formación Permanente en el profesorado.
- Debe existir una oferta formativa variada, no primar unas temáticas sobre otras. Pero tiene que ser una oferta formativa de calidad y de excelencia para posibilitar de forma auténtica la renovación pedagógica y didáctica de los profesionales de la educación.
- Es necesario exigir a las Administraciones correspondientes un Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro lo más equitativo, igualitario y de calidad posible. Si la calidad y excelencia fueran los mecanismos imprescindibles por los que girase el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros evitaríamos que se “cuelen” profesionales de la educación que no tienen interés o no sirven para la el mundo educativo.

- Existe un gran interés y es una necesidad real el realizar cambios estructurales en el sistema educativo: cambios en las actitudes del profesorado para no excluir y educar en y para la diversidad; renovación de las estrategias metodológicas para ofrecer una educación inclusiva de calidad y de excelencia; creación de un sistemas de redes de colaboración del profesorado; cambios en la normativa para que la educación inclusiva sea parte obligatoria del sistema; en crear cultura inclusivas en los centros y aulas, etc. pero los profesionales de la educación no tenemos ese poder en nuestras manos, corresponde a los Gobiernos y Administraciones correspondientes.
- Es necesario que los profesionales de la educación estén lo más cualificados y sean los más competentes para responder al reto de la diversidad. Hay que destinar todo tipo de recursos, apoyos, ayudas... y posibilitar ese nuevo camino hacia una educación inclusiva de calidad y de excelencia.

4.7. PROPUESTAS DE MEJORA Y RETOS

4.7.1. Propuestas de mejora

Los resultados recogidos a lo largo de la Investigación están en la línea y proponen una serie de cambios. Las propuestas de mejora planteadas las vamos a agrupar en 4 categorías:

1. Formación Inicial del Profesorado
2. Formación Permanente del Profesorado
3. Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros
4. Educación inclusiva de calidad y de excelencia

Categorías	Propuestas de mejora
Formación Inicial del Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - La primera medida que se planteaban los participantes era un cambio en el acceso a los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria. Los cambios que se proponían eran los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Suprimir la Selectividad</u> (es una propuesta que ya ha tomado el Ministerio de Educación, el Proyecto de la LOMCE contempla esta opción). ○ <u>Subir la nota de corte de acceso a los estudios de Grado de Maestro</u>. Debería equipararse a las Carreras que tienen un buen reconocimiento social. ○ <u>Hacer prueba de acceso a los estudios de Maestro</u>: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una primera prueba. Realización de un test dirigido a evaluar las destrezas literarias, numéricas, lingüísticas y de cultura general. Aquellos alumnos/as con las mejores puntuaciones en este test pasan a la segunda prueba. ▪ Una segunda prueba. En este caso, los alumnos/as son examinados en sus destrezas comunicativas y habilidades sociales, su motivación para el aprendizaje y su habilidad académica. - Una segunda medida que se planteaban los participantes era introducir cambios en el propio Plan de Estudios. Los cambios a introducir serían los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Duración de 5 años de los estudios de Maestro</u> (copia del Modelo de Finlandia). Al término de los cinco años, obtendrían el título de Maestro. Esos cinco años de estudio comprenderían 3 años de Grado en Educación y

	<p>2 años de Máster de Maestro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La formación del profesorado debería ser completada con una serie de <u>núcleos formativos</u> (ideas aportadas por los participantes en la investigación): <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las propias actitudes sobre temas como la inmigración, igualdad de oportunidad, atención a la diversidad, racismo, exclusiones... • La participación cívica: derechos humanos, derechos de la ciudadanía, formación cívica en una sociedad plural, valores de libertad, igualdad, solidaridad, cooperación... • Insistir en la formación de contenidos actitudinales: convivencia multicultural, cooperación intercultural, educación inclusiva... • Competencias técnicas: aprendizaje cooperativo, enseñanzas multinivel, diseños de actividades adaptada. • Competencias comunicativas y de mediación en el aula, importancia de la inteligencia emocional y las habilidades sociales. ○ <u>Prácticas docentes, estrechamente supervisadas.</u> Para ello, es necesario y requisito imprescindible una coordinación y comunicación constante entre Universidad y Escuela de prácticas (Reuniones periódicas. Esto permitirá al alumnado tener una información constante sobre su competencia y cualificación, donde se le guiará en la formación y se le dará flexibilidad y autonomía para mostrar sus habilidades y cualidades en un aula. El fin primero y último de este proceso es dar la mejor formación posible
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>y de mayor calidad al alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Participación de los estudiantes en los Proyectos de Investigación</u> que están llevando a cabo los profesores universitarios. Permitirá a los alumnos/as adentrarse de forma más especializada en un área pedagógica y prepararse para participar de forma activa en futuras comunidades de docentes investigadores. <p>- Una tercera medida que se planteaban los participantes era introducir cambios en la experiencia, actitudes y estrategias metodológicas. Los cambios a introducir serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Profesorado universitario que tenga <u>amplia experiencia académica</u> en las etapas de Infantil y Primaria. ○ El profesorado universitario debería usar las clases magistrales sólo en momentos puntuales, deberían hacer uso de <u>clases prácticas y de reflexión crítica y constructiva</u>, donde el alumnado sea el protagonista activo del proceso e-a. ○ El profesorado universitario debería tener la obligación de desarrollar un <u>Proyecto de Investigación</u> en la duración de los estudios universitarios. Así, podría facilitar la participación de los estudiantes en dichos Proyectos de Investigación. ○ El profesorado universitario debería tener la obligación de <u>formarse y reciclarse continuamente</u> para favorecer su cualificación y competencia como profesor universitario; asistiendo a conferencias, seminarios, cursos... y así poder aplicar esas nuevas capacidades aprendidas (conocimientos, técnicas, estrategias, habilidades, destrezas, actitudes...) en la formación inicial de su alumnado. Y, a su vez, que se evalúe su práctica docente cada año. ○ <u>Premiar o incentivar al profesorado universitario más competente y cualificado</u> con mayores recursos, con ayudas, etc.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Por último, y no menos importante, una cuarta medida que se planteaban los participantes, para asegurar la calidad y excelencia de esta formación, era destinar una <u>mayor dotación económica y de recursos a las Universidades</u> para poder afrontar estos cambios y renovaciones. Por desgracia, estamos en una época de ajustes, recortes... donde la Educación está sufriendo la tijera de una manera ilógica y vergonzosa.
Formación Permanente del Profesorado	<p>Las propuestas de mejora que planteaban los participantes para la Formación Permanente era la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La <u>Formación Permanente</u> debería ser <u>obligatoria</u> (como expresaban los participantes en Grupo Focal de Discusión), no voluntaria como es actualmente. - <u>Suprimir la Formación Permanente “Titulitis”</u> que solo persigue la obtención de un título o certificado sin importar el aprendizaje obtenido. Es decir, se paga por recibir un título o certificado. (Por desgracia, mucha Formación Permanente está concebida así). Es necesaria una Formación Permanente de calidad y de excelencia. - Establecer un auténtico <u>Plan de actividades de Formación Permanente para responder al reto de la diversidad</u> con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva. Debería establecerse un mínimo de actividades a impartir y un entramado de actividades desde la Asesoría de Orientación Escolar y Diversidad para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas. - <u>Establecer criterios de calidad y excelencia que evalúen los diferentes cursos de Formación Permanente</u> y a las Instituciones, Sindicatos y Asociaciones que imparten cursos de Formación Permanente. Aquellos cursos que no cumplan con esos criterios de calidad y excelencia no podrán ser homologados y, por tanto, no podrán ser ofertados.

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Destinar más dinero y recursos</u> a las Instituciones Públicas que ofertan cursos de Formación Permanente. - <u>Premiar e incentivar (con recursos, ayudas, etc.) al profesorado reflexivo, constructivo e innovador.</u> - Implantar y desarrollar un sistema amplio, eficiente y transparente (todo profesional de la educación tenga la oportunidad) de <u>intercambios de experiencias entre profesionales de la educación y visitas a centros y/o profesionales pioneros e innovadores.</u> (Actualmente son plazas muy limitadas y requisitos que solo puede cumplir una parte del profesorado. Además son plazas dadas a dedo). - Vincular para el profesorado funcionario la concesión del complemento de formación permanente (Sexenio) a una cuantía económica pero con una serie de cambios significativos e importantes: <ul style="list-style-type: none"> o <u>Hacer más créditos europeos</u> en Formación Permanente cada año y al cabo de los 6 años o <u>Formación que tenga una aplicación práctica en su práctica docente.</u> o Cursos de Formación Permanente deben ser impartidos por <u>profesionales de la Educación que cumplan con requisitos de calidad y excelencia y con requisitos tales como experiencia y práctica docente en esa temática.</u>
Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	<p>Las propuestas de mejora que se planteaban los participantes para el Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros eran las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Propuesta de medidas en el Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros. - Una primera medida sería introducir una prueba eliminatoria, <u>Prueba Destreza Conocimientos Básicos.</u> Es

	<p>una prueba escrita. Los participantes tendrán que demostrar sus destrezas literarias, numéricas, lingüísticas y de cultura general (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). La Comunidad de Madrid es la única Comunidad Autónoma de España que ha presentado una prueba parecida en los años 2011 y 2013.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una segunda medida sería introducir <u>cambios en la Prueba del Temario</u>. Aquí se plantearía un cambio con el actual temario existente (25 temas. Ver Anexo XXX). En el anterior Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, el ex Ministro Ángel Gabilondo, en un proceso de reflexión con la Comunidad Educativa, propuso un temario de 60 temas. Por ello, se propuso una renovación del temario, ampliándolo y actualizándolo a las necesidades, demandas y características de la Educación del Siglo XXI. (Ver Anexo XXXI). <p>b) Propuesta de medidas en la selección del Tribunal del Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Garantizar los niveles de calidad y excelencia del Tribunal seleccionado</u> para valorar las distintas pruebas del Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros. Las comisiones encargadas de juzgar los méritos no están constituidas por especialistas en la materia. Ello lleva inevitablemente a que los criterios de evaluación no puedan ser más que puramente formales, subjetivos y burocráticos. Serán elegidos los profesionales que reúnan una serie de requisitos, entre los cuales, destaquen la formación inicial y permanente, la experiencia docente, las publicaciones y las investigaciones realizadas. Actualmente se elige por azar entre el profesorado que se presenta voluntariamente sin pedir ningún tipo de requisito.
Educación	Las propuestas de mejora que se planteaban los participantes para

<p>inclusiva de calidad y de excelencia</p>	<p>favorecer una educación inclusiva de calidad y de excelencia eran las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La primera medida a plantear sería un <u>pacto político en Educación</u>. Aprobación parlamentaria de un Pacto de Estado por la Educación, suscrita por los principales partidos políticos con el apoyo de los estamentos y entidades educativas, que garantice la estabilidad básica de la legislación educativa. - La segunda medida a plantear sería la <u>Inversión económica en Educación</u>. Destinar una partida económica importante para la Educación. Dotar a la escuela pública de los mejores recursos para que se reconozca la Educación en España por los criterios de excelencia y calidad. - La tercera medida a plantear sería <u>reforzar la figura del Maestro</u>. Reivindicar de la sociedad y de las administraciones competentes no sólo el reconocimiento de esa función capital que ejerce el profesor al servicio de los alumnos, sino también la necesidad de gozar de la confianza plena de las familias y del apoyo real y efectivo de las autoridades educativas, como condiciones indispensables para la mejora escolar. - La cuarta medida a plantear sería <u>apostar por políticas educativas inclusivas</u> verdaderas, efectivas y de calidad. El principio y fin educativo de cualquier política educativa tiene que ser desarrollar escuelas para todos, es decir organizar el sistema educativo para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza aprendizaje con criterios de calidad en una auténtica escuela inclusiva. Para ello, es necesario: <ul style="list-style-type: none"> ○ El desarrollo de una normativa donde se incluya y se desarrolle este aspecto: la educación inclusiva o la escuela para todos. ○ El desarrollo tanto de Comunidades educativas inclusivas (formación del profesorado y de las familias en la inclusión) como Proyectos Educativos inclusivos, donde se todas las aulas y prácticas educativas sean inclusivas. Por ello, es indispensable la creación de un
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>currículo inclusivo, abierto a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La formación inicial y permanente del profesorado desde la perspectiva de la Inclusividad, dónde se les enseñe a educar en y para la diversidad y dar respuesta a la diversidad con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva. Por lo tanto, la formación del profesorado debe partir del conocimiento del origen de esta diversidad y de los nuevos problemas y las nuevas exigencias que genera la diversidad del alumnado en el interior de un sistema educativo tradicionalmente organizado a partir de la uniformidad. ○ Superación de todas las barreras de exclusión (la falta de comprensión, la falta de aptitudes necesarias, las actitudes existentes, la insuficiencia de recursos, las emociones negativas...), valorando la diferencia y haciendo de la diversidad un valor de calidad y de excelencia al servicio de la Educación. ○ La movilización de recursos humanos, materiales y económicos para hacer efectivo este principio de Inclusión. ○ Un amplio desarrollo de licencias y ayudas al profesorado para visitar centros pioneros o centros especializados, aprendiendo desde la observación e intercambiando conocimientos y experiencias. Licencias y ayudas que lleguen a todo el profesorado, no sólo a unos cuantos. ○ En la actual Sociedad del Conocimiento es imprescindible el desarrollo de redes de colaboración y aprendizaje (intercambio de experiencias, conocimientos, etc.) entre el profesorado. ○ Tradicionalmente la escuela ha potenciado actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaba en una organización igualitaria del trabajo escolar. Por ello, se de promover la enseñanza adaptativa o multinivel. Valoración de la calidad y excelencia del aprendizaje significativo, dejar a un lado
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	la competitividad.
--	--------------------

Tabla LXV. Propuestas de mejora.

4.7.2.Retos

El principal y único reto que necesita la Educación en España, a pesar de los recortes y ajustes existentes en todos los ámbitos, es el desarrollo de una auténtica y verdadera revolución educativa.

Para que esta revolución educativa se lleve a la práctica, son necesarias las siguientes acciones:

- Un pacto político en Educación. Podría ser una aprobación parlamentaria de un Pacto de Estado por la Educación, suscrito por los principales partidos políticos con el apoyo de los estamentos y entidades educativas, que garantice la estabilidad básica de la legislación educativa durante un tiempo razonable de al menos 20 años; donde se sienten las bases de una Educación Inclusiva de calidad y de excelencia para que España sea un país admirado por su sistema educativo. Para ello, se debería crear una comisión, consensuada por todos los partidos, para elaborar una nueva Ley Educativa (necesidad de que la Ley Educativa necesite la aprobación de 2/3 del Parlamento, sino no sería válida). Esta Comisión estaría formada por los profesionales de la Educación, no por políticos. (Sería interesante copiar el Modelo usado en Finlandia).
- El desarrollo del servicio público de enseñanza mediante una Ley de Financiación de la Enseñanza que garantice la dotación al sistema de los medios humanos, materiales y económicos necesarios. La inversión en educación debe ser equivalente, en términos de PIB invertido, a la media europea, lo que se alcanzará con aumentos progresivos del gasto previsto en cada Presupuesto del Estado.
- Reconocimiento social de la figura y labor del maestro/a. Conseguir que el status de la profesión docente sea muy alto. La educación es la base del desarrollo humano.

- Calidad y Excelencia de los Planes de Formación Inicial y Permanente del Profesorado. La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus maestros/as.

- Para ello, en relación a la calidad y excelencia de los Planes de Formación Inicial y Permanente, sería muy interesante y significativo la creación de un Decálogo de las características o perfil más relevante que debe cumplir un buen profesor para dar respuesta a la diversidad con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva (Elaborado a partir de los estudios de la OCDE y del Informe Pisa):

- Comprometido. El compromiso con su trabajo como fuerza motriz. Vivir su trabajo como una función en la que hay que replantearse objetivos, superar limitaciones, renovar estrategias metodológicas, adaptarse a los nuevos tiempos, plantearse metas... Referidas, por supuesto, a las capacidades diversas de sus alumnos/as.
- Competente. Maneja los procesos didácticos. No enseña solo repitiendo lo que sabe, sino planteando situaciones vivas, reales... adecuadas a la diversidad presente en las aulas, en las que el alumno/a aprenda lo que el profesor ya sabe y se propone enseñarle.
- Experto cualificado. Maneja múltiples modelos de enseñanza y aprendizaje que emplea en cada momento en función del alumnado y de lo que se pretenda conseguir. Maneja el diseño del trabajo en grupo, individual o pequeño grupo; combina exposiciones con realizaciones individuales; es flexible en el diseño y empleo de sus estrategias; tiene la habilidad para solucionar situaciones imprevistas; y da el apoyo, orientación y respuesta necesaria para que el alumnado, independiente de su diversidad, aprenda por sí mismo a construir su propio conocimiento.
- Experto reflexivo. Tiene un alto nivel de reflexión sobre su práctica y en su propia práctica, no se limita a aplicar lo que otros han hecho. Comprende el contexto, no le angustia el cambio, lo nuevo.
- Profesional humano. Importancia de la Inteligencia emocional. Un buen profesor transmite cariño y entusiasmo, es perseverante, cambia las propuestas que no funcionan, apoya y fomenta la autoestima de sus

alumnos/as, mantiene un buen nivel de sentido del humor, dentro de un clima de respeto, colaboración, solidaridad, empatía, asertividad... de derechos humanos.

- Necesidad del trabajo en equipo. No es posible ser un buen profesor fuera de un clima organizado, de intercambio constante, de lo que está ocurriendo en la práctica docente. Todos los pasos de un proceso de intervención se deciden en equipo. En la actual Sociedad del Conocimiento es imprescindible el trabajo en equipo, trabajo en redes de colaboración y apoyo.
 - Y, por último, la formulación que planteaba Delors (1996) al definir para la educación del futuro unas reglas básicas, que se han de convertir en los cuatro pilares básicos de la educación para el siglo XXI, que son:
 - Aprender a conocer, mediante el dominio de técnicas instrumentales encaminadas a conocer nuestro entorno.
 - Aprender a hacer, mejor junto a otros, aunque sean diferentes, que en soledad o en compañía de aquellos que son como yo.
 - Aprender a vivir juntos, donde cada uno respete las diferencias de los demás y aprenda de ellas para conformar un mundo mejor.
 - Aprender a ser, donde cada uno debe desarrollar su propia personalidad, enriqueciendo de esa manera la sociedad en la que vive.
- Conseguir una serie de metas educativas (basadas en las propuestas detalladas en la Fundamentación Teórica):
- Formar a personas críticas.
 - Educar íntegra y holísticamente a la persona, aproximando la escuela a la vida y educando en valores y principios democráticos.
 - Favorecer el pensamiento sistémico-complejo.
 - Intervenir en la sociedad para participar en su mejora y transformación.
 - Aprender a aprender durante toda la vida. Se pueden utilizar los sistemas de redes de centros y sistemas de redes de profesorado.
 - Adquirir un bagaje cultural para integrarse en el entorno.
 - Prepararse para responder a los retos de la sociedad de la información y de la comunicación

- Reducir la brecha digital para que las nuevas tecnologías contribuyan al desarrollo y propicien el surgimiento de auténticas “*sociedades del conocimiento*”, y respondan a los retos que se plantean el uso de las TIC.
 - Pasar de la Pedagogía de la Exclusión a la Pedagogía de la Inclusión. Creación y desarrollo efectivo y real de una Política de Educación Inclusiva en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo español. Educar en y para la diversidad, educar para dar respuesta a la diversidad con criterios de calidad y de excelencia.
- Como hemos comentado a lo largo de la Fundamentación Teórica, cualquier proceso de escuela inclusiva pasa por una superación de las barreras existentes fuera de la escuela y dentro de la escuela. Por ello, es necesario un cambio en el currículum escolar. En este sentido, el currículum juega un importante papel en la creación de condiciones inclusivas, o por el contrario, obstaculizadoras de la inclusión.
- Por todo ello, la inclusión se presenta como un proyecto social global, con el objeto de provocar una transformación de la sociedad de suerte que en ella tenga cabida una escuela abierta y flexible, una escuela para todos. La educación inclusiva es algo más que un conjunto de acciones o estrategias educativas; es, ante todo, una amalgama de actitudes, valores y creencias.
- Renovación del Procedimiento de Acceso al Cuerpo de Maestro. Cambios en el sistema para posibilitar la inclusión con criterios de calidad y excelencia de los profesionales más cualificados y competentes para ser maestros/as.
 - Excelencia y calidad en la evaluación del sistema educativo y del profesorado. Evaluación crítica y constructiva, con criterios de calidad y excelencia, para mejorar el sistema educativo y la práctica docente, evaluar para darle prestigio al sistema y a la docencia. (Uso obligatorio en la evaluación del sistema educativo y de la práctica docente de la

Guía “Index for inclusión” y la Guía INTER) Es interesante la creación de un sistema de becas, ayudas... para facilitar intercambios y visitas a centros pioneros; incentivando (económicamente u otro tipo de compensación) al profesorado o Instituciones más cualificadas y competentes, de más calidad y de excelencia.

Quiero concluir esta exposición de retos con una frase que resume el papel principal del profesorado ante el reto de la diversidad:

“Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender” (John Cotton Dana).

BIBLIOGRAFÍA Y OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- ❑ AGUADO, T. y Cols. (2002): *Proyecto Inter. Formación de profesores en Educación Intercultural. Análisis de necesidades*. Comisión Europea (Programa Comenius).
- ❑ AGUADO, T.; GIL, I.; MATA, P. (2005): *Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata. Cuadernos Educación Intercultural.
- ❑ AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea. [V.O.: Special needs in the classroom: a teacher education guide. UNESCO, 1994].
 ----- (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
 ----- (2001): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. UNESCO. Madrid: Narcea.
 ----- (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ❑ AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ❑ ALLPORT, G. (1977, ed.): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- ❑ AMANI (2009): *Educación Intercultural. Análisis y resolución De conflictos*. Madrid: Catarata.
- ❑ ANDRÉU, J. (2002): *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- ❑ ANGUERA, M. T. (1986): Niveles descriptivos en metodología observacional. *Apuntes de Psicología* 16 (1) 29-32.

- ❑ ARMSTRONG, F. (2003): *Spaced Out: policy, difference and the challenge of inclusive education*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- ❑ ARNÁIZ, P. (1996): Las escuelas son para todos. En *Siglo Cero* 27, 25-34.
- (1997): Integración, segregación e inclusión. En ARNÁIZ, P. y HARO, R. de (coord.): *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 313-353.
- (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ❑ ARNAU, J. (1995): Fundamentos metodológicos de los diseños experimentales de sujeto único. En ANGUERA, M.T. y cols. *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- ❑ ARNAUS, R. (1999): La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la práctica educativa. En PÉREZ GÓMEZ, A.I.; BARQUÍN RUÍZ, J. y ANGULO RASCO, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.
- ❑ ARROYO GONZÁLEZ, M.J. (2010): *La lengua en la integración del alumnado extranjero: estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- (2012): Las aulas de Inmersión Lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. En *Revista Tendencias pedagógicas*, nº19, (pp. 1-42). http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_04.pdf
(última consulta:)
- ❑ AA.VV (2004d): Tema del mes: La mejora en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 47-79.
- ❑ BALLARD (1999): International voices: An introduction. En K. Ballard (Ed.), *Inclusive education. International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- ❑ BANK-MIKKELSEN, N (1975): El principio de normalización, en *Revista Siglo Cero* nº 37, (pp. 16-21).
- ❑ BARDIN, L. (1996): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- BARTON, L. (Ed.) (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
(V.O. *Disability and Society: Emergin Issues and Insights*. Londres: Logman 1996).
- BAUTISTA, A. (2004): *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid: Editorial Akal.
 - (2004): Calidad de la educación en la sociedad de la información. En *Revista de Educación*, 15, nº 2, págs. 509-520.
 - (2007): Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
 - (2010): *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Editorial Fundamentos.
 - (2011): Selección y secuenciación de contenidos didácticos para la inclusión sociocultural. En CANTÓN, I. y PINO, M. (Coords.): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
 - (2011): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza Editorial.
- BAUTISTA, R. (Coord.) (1993): *Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico*. Málaga: Aljibe.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1998): Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the knowledge age. En HARGREAVES, A; LIEBERMAN, A; FULLAN, M.; y HOPKINS, D., *Internacional Handbook of Educational Change*. Dorcdrecht. Kluwer Academic Publisher, pp. 675-692.
- BERSTEIN, S. et al (1998): *La démocratie libérale*. París: Presses universitaires de France.
- BESALÚ, X. (1999): *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
 - (2000): *La escuela y la interculturalidad*. Madrid: Edinumen.
 - (2002): *Diversidad cultural y Educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- BESALÚ, X.; CAMPANI, G., PALANDRÍAS, J.M. (1998): *Educación Intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares–corredor.
- BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.

- (2003): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
 - BOOTH, T. (2006): Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En VERDUGO, M.A.; Y JORDÁN DE URRÍES, F.B. (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211- 217). Salamanca: Amarú.
 - BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998): *From them to us*. London: Routledge
 - (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
 - (2003): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusive. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE.
 - BOOTH, T; AINSCOW, M. y KINGSTON, D. (2006): *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
 - BRENNAN, W.K. (1998): *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: MEC – Siglo XXI (2ª ed.).
 - BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
 - BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1997): *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
 - CAMPS, V. (1994): *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
 - CARBONELL, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: CDC/ MEC.
 - (2000): *Decálogo para una educación intercultural. Cuadernos de Pedagogía nº290*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
 - (2002): *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
 - (2005): *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

- ❑ CARNOY, M. (1999): Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, pp. 145-162.
- ❑ CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- ❑ CASAS ANGUITA, J.; REPULLO LABRADOR, J.R.; y DONADO CAMPOS, J. (2003): La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Atención Primaria*; 31(8):527-38, recuperado de la URL <http://external.doyma.es/pdf/27/27v31n08a13047738pdf001.pdf> abril 6, 2009.
- ❑ CASTEL, R. (2004): Encuadre de la exclusión (trad. de I. Agoff). En KARSZ, S. (Comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp.55-88). Barcelona: Gedisa. [V.O.: *L'exclusión, définir pour in finir*. París: Dunod.
- ❑ CASTELLS, M. (1994): Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- (1998): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. I.: La sociedad red. Vol. II. El poder de la identidad. Vol. III. El fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2000): *Nueva economía, sociedad red e instituciones públicas. Conferencia presentada al Seminario: Análisis y evolución de la sociedad de la información. Repercusiones éticas y sociales*. Universidad de Sevilla.
- ❑ CELA, J.; GUAL, X.; y MÁRQUEZ, C. (1997): *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària*. Dossier Rosa sensat, nº 56. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- ❑ CLOUGH, P. y CORBETT, J. (2000): *Theories of inclusive education*. Londres: P.C.P.
- ❑ COLL, C. y MIRAS, M. (2001): Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En COLL, C; PALACIOS, J.; y MARCHESI, A. (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2.* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.

- ❑ COMISIÓN INTERAGENCIAL (1990): *Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. New York: UNICEF House.
- ❑ CONVENCIÓN DE NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 20 de Noviembre de 1989. Nueva York: UNICEF.
- ❑ COMELLAS, M.J. (2009): *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Graó.
- ❑ CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: MEC/Morata.
- ❑ DANIELS, H (2007): La formación de equipos interagenciales: Un estudio de aprendizaje innovador. C & E: *Cultura y educación*, 19 (3), 295-310.
- ❑ DELANTY, G. (2005): *Community: Comunidad, Educación Ambiental y Ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- ❑ DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Unesco.
- ❑ DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (2008): *Talleres sobre conocimiento del mundo y la emigración*. Pamplona: Gobierno Navarra.
- ❑ DEWEY, J. (1995): *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- ❑ DOYLE, W (1978): *Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness*, Final Report, Deuton TX, North Texas State Univ.
----- (1979b): "Classroom Effects", *Theory into Practice*, 18, 3, pp. 138-144.
- ❑ DRUCKER, P. (1969): *Technology, management and society*. New York: Harper & Row.
- ❑ DUART, J.M. y SANGRÁ, A. (2000): *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- ❑ DUNKIN, M. y BIDDLE, B. (1975). *The Study of teaching*. New York. Molt, R. and Winston.
- ❑ DURÁN, D.; ECHEÍTA, G.; GINÉ, C. MIQUEL. E.; y SANDOVAL, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
----- (2003): *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.

- ❑ DYSON, A. (2001): Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En VERDUGO, M.; y JORDÁN DE URRÍES, F. (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- ❑ ECHEÍTA, G. (2002): Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152.
- (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ❑ ECHEÍTA, G. y SANDOVAL, M. (2002): Educación inclusiva, educación sin exclusiones, en *Revistas de Educación*, 327, pp.31-48.
- ❑ ECHEÍTA, G. y SIMÓN, C. (2007): La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En DE LORENZO, R.; y PÉREZ BUENO, L.C. (Dir.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- ❑ ECHEITA, G.; SIMÓN, C.; VERDUGO, M.A.; SANDOVAL, M.; LÓPEZ M.; CALVO, I.; y GONZÁLEZ, F. (2009): Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, en *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- ❑ ECHEITA, G. (2010): Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En ARNÁIZ, P.; HURTADO, M^a D.; y SOTO F.J. (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (pp. 1-13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/gecheita.pdf>
Consultado el 21/11/12
- ❑ ECHEVERRÍA, J. (1999): *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- ❑ ELBOJ, C. y cols. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- ❑ ELLIOT et al. (1986): *Investigación-acción en la escuela*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ❑ ELLIOT, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

- (2005): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. 5ª edición.
- ❑ ESCUDERO, J.M. (1999): Del currículum diseñado y diseminado al currículum en la práctica: profesores y reformas. En ESCUDERO, J.M., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Síntesis, pp. 267-289.
 - ❑ ESSOMBA, M.A. (2008): *10 Ideas Clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
 - ❑ ESTEFANÍA, J. (2000): *El capitalismo no está en crisis. Ponencia presentada al Seminario: Análisis y evolución de la sociedad de la información. Repercusiones éticas y sociales*. Universidad de Sevilla.
 - ❑ ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
 - ❑ FARRELL, J. (1999): "Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence" En ARNOVE, R. y TORRES, C. A. (eds.): *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Rowman and Littlefield Publisher.
 - ❑ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
 - ❑ FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X.M.; y RODRÍGUEZ RÁVENA, R. (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Serie "La escuela del nuevo siglo". Madrid: Ediciones Octaedro y FIES.
 - ❑ FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
 - ❑ FIERRO, A. (1987b): *La persona con retraso mental*. Madrid: MEC.
 - ❑ FISH, J. y EVANS, J. (1995): *Managing special education. Codes, charter and competition*. Open University Press. Buckingham.
 - ❑ FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En IMBERNÓN, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 13-27.
 - ❑ FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

- (1994): Educación y participación comunitaria. En CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, pp. 83-96.
- (1997a): *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- ❑ FULCHER, G. (1989): *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability*. Falmer: Londres.
 - ❑ GAGE, N.L. (1979): *The Scientific Basis of the Teaching*. Chicago. Univ. Press. Chicago.
 - ❑ GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1993): *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe.
 - ❑ GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
 - ❑ GARCÍA CASTAÑO, J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999): *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* Universidad Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales.
 - ❑ GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (1993): Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de Educación Infantil y EGB. *Tesis doctoral*. Madrid. UCM.
 - (1999): *Integración escolar: aspectos didácticos y organizativos*. Cuadernos de la UNED. Madrid
 - (2004): Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En Sánchez Delgado, P. (Coord.): *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: ICE-UCM.
 - (2011): Lo organizativo en la escuela intercultural. En Besalú y López (Coords.): *Interculturalidad y ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer, pp. 59-69.
 - ❑ GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA, C. (2006): Main research points on Intercultural Education in Spain. En De VREEDE, E.: *Diversity in Education in an International Context* Verona Italia: Università degli Studi di Verona/IAIE.
 - (2007). Educational Responses to Immigrant Students in Madrid. En revista: *Intercultural Education*. Vol. 18.3. pp. 207-213.

- (2009): *Educación intercultural: Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid. Wolters Kluwer Educación.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y MORENO, I. (2003): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
 - GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; et al. (2010): *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Cersa.
 - GARCÍA MEDINA, R. y PARRA, J.M. (2010): *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: La Catarata.
 - GARCÍA MEDINA, R.; GARCÍA FERNÁNDEZ., J.A. y MORENO, I. (2012): *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: La Catarata.
 - GENTILE, P. (2001): Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
 - GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1998): *The third way: The renewal of social democracy*. Cambridge: Polity Press.
- GIMENO, J (1998): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (2000): La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En ALCUDIA, R. (Ed.), *Atención a la Diversidad* (pp.11-35). Barcelona. Graó.
- (2001): *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J, y PÉREZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (1987): La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de educación*, n.284, pp. 53-76.
- (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.

- (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid. Siglo XXI.
- (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En IMBERNÓN, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó, pp. 53-62.
- ❑ GLASER, B.G. y STRAUSS, A.L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Jersey. Panamerican.
 - ❑ GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
 - ❑ GOENECHEA, C. (2005): La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante. Xunta de Galicia.
 - (2008): ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de Pedagogía*, Vol. 66, Nº 239, págs. 119-136.
 - ❑ GOENECHEA, C. y GARCÍA, M.C. (2011): Buenas prácticas en educación intercultural. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, págs. 703-711.
 - ❑ GOENECHEA, C.; GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; y JIMÉNEZ, R. (2011): Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparado del modelo andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de Enlace). En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 15, nº 3 (1-16). ISSN: 1138-414X; y 1989-636X.
 - ❑ GOOD, R. y PRAKASH, M.S. (1999): Global Education. En GABBARD, D.A. (Ed.). *Knowledge and power in the global economy*. London. Lawrence Erlbaum Associates.
 - ❑ GRAÑERAS, et al (1997). *14 años de investigación sobre desigualdades en España*. Madrid. CIDE.
 - ❑ GRUPO INTER (2003). Escala de observación. Informe de análisis de necesidades del Proyecto INTER.
 - ❑ HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
 - (1984): *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
 - (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

- ❑ HARGREAVES, A. (1993): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Octaedro.
- (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambian el profesorado*. Madrid: Morata.
- ❑ HARVEY, D. (1989): *The condition of postmodernity*. Oxford. Blackwell.
- ❑ HINELEY, R. y PONER, G. (1979): Theory, practice and classroom research, *Theory into Practice*, 18, 3, pp. 135-137.
- ❑ HOPKINS, C. (2005): Documento presentado en el seminario OCDE/Japón.
- ❑ HOPKINS, C y STERN, D. (1996): Quality teachers, quality schools. *Teaching & teacher education*, 12 (5), 501-517.
- ❑ HUSEN, T. (1974): *The learning society*. London: Methuen
- ❑ HUTCHINS, R.M. (1970): *The learning society*. Middlesex: Penguin Books.
- ❑ IMBERNÓN, F. (1999): Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En IMBERNÓN, F. (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp. 63-80.
- (2005): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- ❑ ITARD, J. (1982): *Víctor, el niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza.
- ❑ JIMÉNEZ, P. y VILA, M. (1999): *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- ❑ JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (2001): *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: EDIVOC.
- ❑ KUGELMASS, J. (2004): *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press.
- ❑ LAFFON, C. (2009): *Las cosas del mundo explicadas a los niños*. Ed. Oniro.
- ❑ LERA, M.J. (): *La alimentación desde un enfoque intercultural. Unidad Didáctica*. Madrid: Los libros de la catarata

- (http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/alimentacion_interculturalidad.pdf).
- LÓPEZ MELERO, M. (1984): *Teoría práctica de la Educación Especial*. Madrid: Narcea.
 - (2001): La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades EN SIPÁN, A. (Ed.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores.
 - (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
 - LÓPEZ RUÍZ, J.I. (2000): *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Aljibe.
 - (2005): *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Ediciones Aljibe: Málaga.
 - LUQUE, A. y LÓPEZ RUÍZ, J.I. (2000): Reflexiones en torno a un proyecto de investigación-acción. Un puente entre la práctica y la teoría. *Aula de innovación educativa*, 95, pp. 26-28.
 - LYOTARD, J.F. (1989): *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
 - MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
 - MARCELO, C. (2000): Formación y nuevas tecnologías: posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. En ESTEBARANZ, A. (Coord.). *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 429-444.
 - MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
 - MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1990): Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En MARCHESI, A., COLL C. y PALACIOS, J. (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación*. Tomo III. Madrid: Alianza.
 - (1998): *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- ❑ MARTÍN, H. y SCHUMANN, H. (1998): *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.
- ❑ MARTINELLO, M.L. y COOK, G.E. (2000): *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- ❑ MEDLEY, D. (1977): *Teacher competence and teacher effectiveness. A review of process-product research*. AACTE. Washington.
- (1980): *Research in Teaching Competency and Teaching Tasks. Theory into Practice*, 19, 4.
- ❑ MERLÍN E. WITTROCK (1989): *La investigación de la enseñanza. I, II y III. Enfoques, teorías y modelos*. Paidós Educador. MEC.
- ❑ MORÍN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. UNESCO. Nueva edición en Paidós, 2001.
- ❑ MUÑOZ SEDANO, A. (1999): *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- (2003): *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. En REYZÁBAL, M^a (Dir). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid. Comunidad de Madrid. 19-33.
- ❑ MUÑOZ, E. y MARUNY, LL. (1993): *Respuestas escolares. Cuadernos de Pedagogía* nº 212.
- ❑ MURILLO, J. y MUÑOZ-REPISO, M. (Eds.) (2002): *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/CIDE.
- ❑ NIRJE, B. (1969): "The normalization principle and its human management implications". GUGEL, R. y WOLFENBERG, M., *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- ❑ NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- ❑ OLIVER, M. (2000): *Decoupling education policy from economy in late capitalist societies: some implications for special education. Keynote speech, International Special Education Congress. ISEC 2000*. University of Manchester.

- OMS (2000): *Guía de bolsillo de la clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
----- (2001): *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- ONRUBIA, J. (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender a la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- ONU (1948): *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
----- (1971): *Declaración de Derechos del Retrasado Mental*.
----- (1978): *La Carta Internacional de Derechos Humanos*. Nueva York: Oficina de Información Pública.
----- (1989): *Convención Internacional sobre Derechos del Niño*.
----- (1993): *Reglas estándares sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades*.
----- (1994): Resolución de la Asamblea General sobre “Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”.
----- (2006): *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Biblioteca de la ONU
- PARRILLA, A. (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
----- (2004): Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 66-69.
- PEARPINT, J. y FOREST, M. (1999): Prólogo. En STAINBACK, S., STAINBACK, W. *Aulas inclusivas*. (pp 15-18). Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): La función y formación del profesorado/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I., *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 398-429). Madrid: Morata.
----- (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
----- (1999): El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En PÉREZ GÓMEZ, A.I.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J.F., *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.

- (2003): *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga: Servicio de Publicaciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I.; MARTÍNEZ, M.; TEY, A.; ESSOMBRA, M.A.; y GONZÁLEZ M^a T. (2007): *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Ediciones Octaedro y FIES.
 - PETERS, R.S. (1966): *Ethics and education*. London. Allen and Unwin.
 - PETERSON, P. y CLARK, C.M. (1984): Teachers' reports of their cognitive processes during teaching, *American Educational Research Journal*. Nº 15, pp. 555-565.
 - PIKE, G. y SELBY, D. (1999): *In the global classroom 1*. London. Pippin Publishing Corporation.
 - POLIOT, D. (1991): *Investigación científica en Ciencias de la Salud*. México: Editorial Interamericano.
 - POPKEWITZ, T.S. (1998): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
 - POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
 - PUMARES PUERTAS, L. y HERNÁNDEZ RINCÓN, M^a L. (Coords.)(2010): *La Formación del profesorado para la Atención a la Diversidad*. Madrid: Editorial CEP
 - RIFKIN, J. (2000): *The age of access: The new culture of hypercapitalism where all life is a paid for experience*. Nueva York. J.P. Tarcher/Putnam Books.
 - RODRIGO ALSINA, M. (1999): Elementos para una comunicación intercultural. En *Afers Internacionals*, núm. 36, pp. 11-21. www.raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view.
 - SÁEZ ALONSO, R. (2001): La educación intercultural en el ámbito de la educación para el desarrollo humano sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 713-737.
- (2006): La educación intercultural. *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Cultural*, 339, 850-881.

- (2006): *Vivir interculturalmente: Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid: CCS.
- (2007): La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on education*, 8, 109-126.
- ❑ SALEND, S. J. (2006): Explaining your inclusión. Program to familias. *Teaching Excepcional Children*, 38(4), 6-11.
 - ❑ SALES, A. y GARCÍA, R. (1997): *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - ❑ SAMAJA, J. (2003): *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación Científica*. Buenos Aires: Eudeba.
 - ❑ SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2002): *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
 - ❑ SANTOS GUERRA, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- (2006): *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Madrid: CAM- Encuentro.
- ❑ SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
 - ❑ SALVADOR, F. (2001)F *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
 - ❑ SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005): *Aprender a aprender*. Salamanca: Ediciones Témpora.
 - ❑ SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIQUEL, E.; GINÉ, C.; DURÁN, D. y ECHEITA, G. (2002): Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 5, 227-238.
 - ❑ SCHÖN, D.A. (1983): *The reflective practitioner, How Professionals think in action*. Nueva York. Basic Books.
- (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

- ❑ SELBY, D. (1996): Educación global: hacia una irreductible perspectiva global en la escuela. *Aula de innovación educativa*, 51, pp. 25-30.
- ❑ SHAVELSON, R.S. (1976): Teacher's Decision Making, in GAGE, N.L., *The psychology of teaching methods*, Univ. of Chicago Press. Chicago.
- ❑ SIANKOPE, S. y VILLA, O.: *Música e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la catarata.
- ❑ SKRTIC, T.M. (1991): Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En AINSCOW, M. (Ed.) *Effective Schools For All*, 20-42. Londres: Fulton.
- ❑ STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- (1991): La investigación del currículum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, n. 15, pp. 9-15.
- ❑ SIPÁN, A. (2001): *Educación para la diversidad en el s.XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- ❑ STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1990): *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- (2001): *Aulas inclusivas: un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- ❑ STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; y JACKSON, H. (1992): Toward inclusive classroom, en W. STAINBACK, S. STAINBACK (eds) *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore. Paul H. Brookes, pp. 3-18.
- ❑ STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.
- ❑ STUUBS, S. (2008): *Inclusive education: where there are few resources*. Noruega: The Atlas Alliance. Disponible en <http://www.eenet.org.uk/>
- ❑ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- ❑ TEDESCO, J.C. (1995): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- TIKUNOFF, W.Y. (1979): Context variables of a teaching-learning event, en BENNET, D. y MCNAMARA, D. *Focus on teaching*, op. cit.
 - TOFFLER, A. (1996): *Las guerras del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
 - (1996): *Una nueva civilización*. Madrid. Voz de los sin Voz.
 - TOMLINSON, C. A. (2000): *Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. ERIC Digest. ED443572 2000-08-0.
 - TORREGO, J.C. (2004): Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de convivencia en centros. Proyecto de mejora de la convivencia en los IES de Guadalajara. Revista Educar. Número 25, Diciembre 2004. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, Consejería de Educación y Ciencia, 2004. www.jccm.es/educacion.
 - (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
 - (2012): *Ayudar nos ayuda: Programa de Alumnos Ayuda*. TAGTOC Ediciones.
 - TORREGO, L. (1997): La escuela de la diversidad: algunas consecuencias de las necesidades especiales para la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 1.
 - TORREGO, L. y MARTÍN DE PRADO, R. (1997): Valoración de las percepciones de la integración en los centros. *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)*, Murcia, del 9 al 12 de Noviembre de 1995, págs. 111-119.
 - TORREGO, L.; y PALOMERO, J.E. (2004): Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 51, págs. 23-42.
 - TORREGO, L., VALLS, M.R.; y SILES, G. (2011): Agrupación del alumnado y atención a la diversidad: entre la exclusión y la inclusión educativa. *Papeles salmantinos de Educación*, nº 15, págs. 181-198.

- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- (2007): *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- (2009): *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TOURAINE, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (1983): *Terminología de la Educación Especial*. París: Unesco – Ibedata.
- (1990): *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Jomtien.
- (1995): *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. (Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994). Madrid. UNESCO-MEC.
- (1996): *Learning: the treasure within*. Informe para la Unesco de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, París. Unesco.
- (1996): Informe reunión del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Ammán.
- (1999): *Salamanca, 5 años después*. París: UNESCO.
- (2000): *Informe del Foro Mundial de Educación para Todos*. Dakar.
- (2000): *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid. Santillana/UNESCO.
- (2001): *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones*. Ginebra. Conferencia Internacional de Educación. Unesco.
- (2009): *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*.
- VÁZQUEZ AGUADO, O. (2002): Competencia intercultural e intervención social. En García Castaño, F.J.: *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Vol. II. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. (645-655).
- VELÁZ DE MEDRANO, C. (2002): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, Unidad Didáctica, Educación Social.

- ❑ VLACHOU, A. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- ❑ WANG, M.C. (1995): *Atención a la Diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- ❑ WARNOCK, H. M. (1978): *Warnock Report: White Paper*. London: SSRC
 ----- (1978). *Special Education Needs (Report of the Committtee of "Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People" to the British Parliament)*. London: HMSO.
- ❑ WEBER, M. (1979): *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ❑ WEDELL, K. (1980): Early identification and discompensatory interaction. En KNIGHT, R.M y BAKKER, D.J. *Treatment of Hyperactive and Learning Disordered Children*. Baltimore: University Park Press.
 ----- (1981): Concepts or Special Educational Need. *Educational Today*. Nº 31.
 ----- (1989): Currículum abierto y adaptaciones curriculares. En CNREE. *Adaptaciones curriculares y organización escolar*. Madrid: MEC.
- ❑ WILSON, T.D. (1999): *Models in information behaviour research*. Journal of Documentation, 55 (3), 249-270.
- ❑ WINNE, P. y MARX, R. (1977): Reconceptualizing Research on Teaching. *Journal of educational psychology*, 69, 668-678.
- ❑ WITTROCK, MC. (1989a): *La investigación de la enseñanza. 1. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós-MEO.
 ----- (1989b): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- ❑ ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.
- ❑ ZAVALLONI, R. (1983): *Introducción a la pedagogía especial*. Barcelona: Herder.
- ❑ ZOLO, D. (2000): *Cosmópolis. Perspectiva y riesgos de un gobierno mundial*. Barcelona: Paidós.

Webgrafía (páginas web consultadas)

- ❑ www.mecd.gob.es
- ❑ www.ibe.unesco.org
- ❑ <http://www.un.org/es/>
- ❑ www.eurydice.org
- ❑ www.proyectoatlantida.net
- ❑ [http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacionRRHH/Pa
ge/EDRH_home](http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacionRRHH/Pa
ge/EDRH_home)
- ❑ <http://www.ucm.es/>
- ❑ <http://www.uam.es/ss/Satellite/es/home/>
- ❑ <http://www.uah.es/>
- ❑ <http://www.urjc.es/>
- ❑ <http://www.ufv.es/>
- ❑ <http://www.upcomillas.es/>
- ❑ <http://www.uax.es/>
- ❑ <http://www.ucjc.edu/>
- ❑ <http://ctif.madridsur.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://ctif.madridnorte.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://ctif.madridcapital.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://crif.acacias.educa.madrid.org/>
- ❑ <http://www.afoe.org/afoe/>
- ❑ <http://www.waece.org/inicio.html>
- ❑ <http://www.ich.es/>
- ❑ <http://www.anpe.es/>
- ❑ <http://fundacionicse.com/>
- ❑ <http://www.acade.es/?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- ❑ [http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=
PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1&_dad=portal&_schema=
PORTAL)
- ❑ <http://www.feteugt.es/>

RESUMEN EN INGLÉS

INTRODUCTION

In recent years the world, in general and Spain in particular, has undergone a profound transformation in such diverse areas as economic, social, political, communications, family relations, education, among others. At the same time, we find ourselves or are in a high increasingly diverse society.

Diversity has also affected the way school has to face its strategy. The diversity is the result of the heterogeneity of students concentrating in our classrooms and they need to be given an appropriate, effective, efficient, excellent quality and response.

This diversity present in the classroom must cause a warning in all institutions to direct their actions towards genuine inclusive school, where diversity is natural and not a problem. We educators can not and must not remain indifferent to this situation. Instead we have a very important role in enhancing a real inclusive school.

Therefore, as an educator, I considered the challenge of this research to identify training deficiencies (initial and forthcoming) of the teachers to respond to the diversity present in the process of teaching and learning from the criteria of quality and excellence in a truly inclusive school. It is only a small initial research, to challenge others that in the near future to undertake further reflection and research to make this ambitious goal a reality.

In our schools today an education that results in changes and transformations to build tomorrow's society is necessary. An education which only accommodates inclusion. A new school, a school for all, where all are included is necessary. Diversity enriches us all and every person. It also makes societies stronger and durable, more harmonious and democratic, more different and enriching, freer and fairer, more humane and inclusive.

Now while this may sound like utopia, it's no utopia. Only from the recognition of difference, diversity progresses and improves, quality and excellence in every area of life and in education will occur.

The concept of utopia is linked to the idea of building a better world, always expressed a great change to something new and better. Today more than ever we must remember the words of Anatole France "Utopia is the principle of all progress and the design of a better future."

Therefore, an idea of a real inclusive school with standards of quality and excellence to meet the diversity will be our utopia because it is possible and real utopia.

The need for this research

This research tries to encourage the analysis and the critical reflection on the (initial and ongoing) training of teachers on the knowledge society to respond to this diversity in the teaching-learning process with quality as well as excellence criteria in order to reach a truly inclusive school.

The need for this research is to identify and promote the implementation of the mechanisms for genuine inclusive school with standards of quality and excellence in all Spanish schools. A priority that all nations should have (some countries already do) is to promote inclusive schools, providing legal, economic, resources and strategies for its full implementation in any school.

As the school is an educational institution where people are taught and educated, we need to put in place the necessary mechanisms to respond to this diversity in the teaching-learning process in the current knowledge's society. Therefore, I thought it was appropriate to get in touch with teachers, who are currently exercising teaching, requesting their help in the investigation.

This research is not an end but a turning point because these aspects and issues have much work to do. Therefore, in the near future, I hope to keep on reflecting and researching in order to achieve that this goal could be a reality in each and every one of the schools of this country.

Approaching the problem

In order to answer to the challenge of diversity in the teaching-learning process, we focused our study on:

- Analyze and reflect on the various forms of exclusion in the current Spanish educational system.
- Analyze the training that teachers should receive in order to respond to diversity in the teaching-learning process in a real inclusive school with quality and excellence criteria. Also, see if the training is sufficient or the teachers should keep on training to fulfill the task of achieving the development of authentic inclusive schools.
- Analyze the access system to the Teacher Corps to check if it is the appropriate mechanism for the entry of more qualified and competent teachers.
- Faced the challenge of diversity in the teaching-learning process, reflect and propose improvements and challenges that need education to make school an institution that responds to diversity criteria of excellence and quality.

The questions which we intend to respond to this research are:

- First of all, regarding the different forms of exclusion in the education system: Why students are excluded?
- Secondly, regarding the research itself: What perspective does offer the training (initial and ongoing) in the knowledge society to respond to diversity in the teaching-learning process in a real inclusive school with standards of quality and excellence?
- Thirdly: What are the lacks in the current system taking into account the access to the Teacher Corps?
- And finally: What are the challenges and improvements proposed for the inclusive school to be a reality in the Spanish educational system?

The theoretical and practical answers are required to fulfill the challenge of diversity. One of the main reasons that have led me to see my working hypothesis lies in the premise that diversity is a major challenge in education, to provide our educational system with quality and excellence standards and so far, there are not adequate responding mechanisms to achieve this challenge. My concern has led me to analyze how the teachers are prepared teachers and what should be their qualifications and competences in order to respond to the diversity in a real inclusive school.

Diversity has been, is and will be one of the essential foundations of our societies and therefore, it is compulsory to the develop of inclusive policies to respond to the challenge of diversity. Find a satisfying, harmonious and comprehensive solution to this challenge of diversity is an issue that should concern all of us- the educational professionals. As an educational professional and, at the same time, a researcher I feel obliged to provide some ideas for this purpose.

Focusing on the research

Regarding the methodological approach, this thesis is characterized by qualitative orientation, although in a convergent approach (multi-method).

Quantitative data are presented, whose information was acquired from questionnaires applied to teachers of public schools and Primary Education. From the information gathered with this instrument an analysis both quantitative and qualitative was carried out with the interpretation, dissemination of the information provided by the participants according to their opinion on the targeted topics. Later on, qualitative data are collected during the development of the Discussion Focus Group sessions with teachers of Primary Education.

Through this analysis we provide discussions, conclusions, suggestions and recommendations for improving the training of teachers and methodological and attitudinal change strategies for teachers to address diversity in a truly inclusive school with standards of quality and excellence, and to serve as a guide and model for possible changes in the Curricula of Initial and Ongoing Formation in the current system of access to the Teacher Corps, and for other similar studies.

Also it is carried out an analysis of the content of different documents: Plans on Initial and permanent Teacher Training, Current legislation, proposals for training activities of different public and private agencies and other documentation.

From this analysis, along with the contributions made by the teachers board in the Questionnaires and at the Discussion Focus Group, all the results obtained are discussed and compared developing firstly, some general conclusions and, secondly, proposals for improvement and challenges for inclusive education with quality and excellence standards.

In order to analyze the information obtained from the theoretical review, and the data collection of the questionnaires from the Discussion Focus Group,

apart from the analysis of a series of documents, we proceed to employ the technique of triangulation in order to give credibility to the significant findings, which are presented as final conclusions.

As far as the participant sample of population used in this study is concerned, it was as follows: The population participating in this study included teachers from Primary Education in public schools in Alcorcon. The total number of questionnaires sent were 600 and the number of recovered one were 132. For both, the sample consisted of those 132 teachers who answered this questionnaire. The technique of Discussion Focal Group was conducted with eight teachers from different centers who were selected considering that they had varying degrees in their training and in their years of teaching experience.

Conclusions and discussions of the analysis of the questionnaires.

Participants, mostly, are people with extensive work experience and good training. Therefore, we are speaking of quite qualified educational professionals.

The majority are women, a result which is consistent with the current reality of schools.

The vast majority of the participants teach in Primary Education Stage, Phase which is more appropriate for changes, improvements and renovations.

There is a very positive view of the quality of public schools as well as the teachers who teach in these centers.

They are in favor of a 15-20 ratio per class in order to provide and education of quality and excellence standards.

They are aware that they are not qualified nor competent in order to respond to diversity. Therefore, they are aware that they need a change in the attitude and the methodology because they are excluding the student who is different. There is a desire for change, improvement, renovation. And so they are supporters of encouraging the most qualified and competent teachers to enjoy more resources and teaching aids, and, in return, they can share their experience with other educational professionals.

The vast majority of participants felt that their initial training was very good, although it is curious the result of a large percentage who felt that their initial training was poor. These results are repeated with the variable quality of university teaching. On the other hand, they valued the quality of initial training plans as good, but they thought that were missing subjects that could have given a more qualified and competent training.

They are supporters of changing the cut-off mark to access the Primary education studies.

Most felt that the Permanent Training received has been very good. The reason for this view is found in the results of the other questions: because it is a voluntary training because it is pro bono and quality training provided by public institutions, because the trainers are colleagues who are qualified for such training and can show you strategies, techniques, attitudes ... that actually work in teaching...

In addition, as they are aware that they are not trained enough to respond to the challenge of diversity, they need to change, improve, renovate their attitudes, strategies ... and that is only possible training themselves and recycling themselves

The vast majority felt that the Access System to the Teacher Corps is the most suitable, although there is a significant percentage who thought otherwise. Therefore, we conclude that the process needs improvements and/ or changes to satisfy the majority, and thus ,promote the most qualified and competent professionals to access the Teacher Corps.

Conclusions and discussions of the analysis of the Discussion Focus Group

Proposals to avoid foreclosure:

- Changes in legislation to promote inclusion, allocating human, material, educational and economical resources to provide a quality inclusive education.
- Promote inclusive cultures in schools and avoid the culture of competitiveness.
- Training plans should include the topic of diversity, inclusion in their Curricula in order to form more qualified and competent professionals to educate in and for the diversity.
- In today's knowledge society should be given a greater use and importance to the TIC.
- Changing attitudes and new approaches to educate in and for diversity.

Proposals to improve the Initial Formation and Teacher Training:

Change or shift in the Initial Training Plans:

- Proposed Plans in the Finland study system (5 years: 3 for the Degree (Bachelor) and 2 for Master)
- Student participation in research projects
- More didactic and practical
- Changing attitudes and methodology by teachers
- Subjects connected with reality
- Supervised practice and coordination and constant communication between university and practice centers
- Incentives for most qualified and competent teachers
- Evaluation of teachers with higher quality controls

Changing the cut-off mark to access the studies if we want to be a profession with pedigree and respect. Remove selectivity and propose test access: test of general knowledge and social and academic skills.

Change in Continuing Education:

- Avoid dark business.
- Increased availability of lifelong learning, allocate more aid.
- The culture of this administration needs a change: more hours to recognize six years, which is mandatory continuing education, make several compulsory courses a year to retrain and improve educational practice.
- Install a system of scholarships and grants to encourage exchanges and visits to experiences in pioneering centers.

Suggestions for improvement to the current Access System to the Teacher Corps:

Change in the pattern of access to Teacher Corps:

- Proposal of the PSOE of Zapatero: extending themes, another kind of call and practices
- Insert a test of basic skills, general knowledge
- Greater emphasis on practical (practical exam and practice in student group)
- Greater emphasis on the renewing methodologies
- Provide two models: one for staff and one for experienced inexperienced staff
- Establish quality requirements for members of the Court, not just any person
- Oppositions each year
- Importance and defense of public education

Proposals to change the methodological and attitudinal strategies for teachers to address diversity:

- Structural changes in legislation to promote inclusive education.
- Fostering inclusive cultures in schools and valuing difference and diversity as a basic democratic principle.
- Importance of emotional intelligence in the change of attitude and approach.
- In today's knowledge society should prioritize the knowledge and use of TIC and the implementation of innovative methodologies
- Greater importance and presence of diversity and inclusion in the plans of initial and ongoing formation of teachers because it is different majority
- Establish authentic learning networks and support among faculty and between faculty-student and student body.
- Ensuring quality relationships between school, family and community.
- System Scholarships for exchange and visiting experiences in pioneering centers.
- Ensuring quality learning, meaningful learning.

Discussion of the results of the Questionnaire and Discussion Focus Group

Regarding the first question:

- The education system provides and facilitates exclusion.
- It is valued as good the quality of centers in the questionnaires but Discussion focus group participants say that the student who is different is excluded, there is no inclusive cultures and diversity is not valued as a basic democratic principle. Therefore, the quality of the center may not be good.
- In The Questionnaire is valued positively the educational quality of teachers and subsequently affirmed both questionnaires and focus group that because they are not qualified or competent to respond to diversity, they can not offer an inclusive quality education, therefore they need a change attitude , methodology and collaborative work. Therefore, teacher education quality may not be very good.
- To provide a quality inclusive education would be desirable a lower ratio of 15 to 20 students per classroom.
- Teachers do not have an inclusive attitude and do not use methodological strategies in its power to respond to diversity.
- In the questionnaires they say that the quality of the study plans is good and then in the focus group they spoke of Study Plans as obsolete. If it is true that in the Questionnaires is said that they have an Initial Training received deficient (35.60 %) which could justify that the Study Plans are obsolete.
- It is a fact that certain areas or significant knowledge and practical teaching in an inclusive context have not had proper treatment in Initial Training Plans. It is talked about the study of Master Model of Finland, which would be a more complete training.
- There are certain inconsistencies because: firstly, when they talk about the poor quality of university teaching there is a correlation between the views expressed by the participants, but on the other hand, the questionnaire, ¼ of the participants felt that the quality of teachers at the

university was very good and those views are not reflected at the Discussion Focus Group.

- For future educators to be the most competent and qualified, we must continue enhancing changes and improvements, both in attitude and in the approaches of university professors.
- Those most qualified and competent professionals should be awarded with money prizes in order to continue offering the quality and excellence.
- If you want a Teaching Studies of quality and excellence, it needs to increase the mark needed for access. For quality education and excellence, you have to make changes and this would raise the prestige, and social status of Magisterium Studies. Besides an entrance exam (general test culture and social and academic skills) that would serve to select the most qualified and motivated students for Magisterium studies is proposed.
- In the questionnaire it was claimed that the quality of Lifelong Learning was Very Good and subsequently at the Discussion Focus Group, it was felt that Lifelong Learning Plans are very obsolete , which is a dark business (cronyism , same courses , not no critical reflection on improvements and real needs of teachers , trainers without the qualifications or skills needed).
- On the other hand, regarding the mandatory Continuing Education there is no correlation between the views expressed by the participants in the questionnaire because, most favored by the voluntary and the Focus Group Discussion, opt for the mandatory.
- And finally , a fact that drew attention because a focus group expressed the need for change in the process of presidential terms (more credits and training courses per year , plus mandatory) and the questionnaire , participants commented only did a training activity per year.
- Participants show their complaint by decreasing the training offer from Public Institutions due to cuts but show a preference to train and retrain in such institution that are free.
- In the questionnaire a significant demand for ICT is manifested, however, in the focus group discussion they complain about the maelstrom of ICT

courses and languages, there are other types considered equal or more significant thematic than ICT.

- Participants show their unease about the professionals who taught Continuing Education courses that talk about cronyism, or non qualification competition ... So , it is deductible that they prefer such training to be delivered by peers , as evidences given by the Questionnaire data.
- The strength and firmness that show participants at the Discussion Focal Group regarding outdated, unfair and nothing objective Access System to the Teacher Corps was not reflected in the questionnaire because only 46.21 % expressed that the inclusion was enhanced the most qualified and competent teachers , implying that the Teacher Corps will " slip " many professionals who are not qualified and competent . Therefore, the current system of access to Teacher Corps is unfair and not at all objective.
- There is no full agreement between the opinions expressed by the participants because a significant majority (67.12 %) expressed in the questionnaires that the knowledge of language, mathematics and Environmental Awareness should give greater importance, more important than the case studies or work experience.
- At the Discussion Focus Group they spoke of the injustice of getting an A in the notes of the Access exam and not getting in, for lack of work experience. One solution would be the discussed proposal to offer two modes of entry Exam Access and Competition: On the one hand, the most experienced professionals and on the other hand, professionals who do not have experience.
- There is a great interest in teaching by promoting changes in attitudes, methodological strategies, collaborative networking systems, in legislation, in creating inclusive culture, etc..., to provide quality education to the challenge of diversity because these professionals are aware that they are not trained nor have the resources to respond to diversity. They are also supporters of rewarding the most qualified and competent professional, who are those that can give a boost to that change and improvements needed in teaching. The idea of scholarships

and grants for exchanges and visiting pioneering centers would be a new way to improve educational practice in a quality and excellence standars.

Conclusions and Discussions coming from Analysis of Documents

Training on Diversity, Intercultural and Inclusive Education subject was not important or significant in current plans for Initial Training:

- On one hand, it was not given enough credit. There used to be as much as 6 or 12 credits to address the issue Inclusive Schooling and Attention to Diversity. With courses on the subject Interculturalism was the same. It was granted a few credits, if any, or at most 6 credits.
- And, on the other hand, there was no educational criteria of logic and consistency, quality and excellence of teaching a course on the topic of Diversity, Intercultural and Inclusive Education in both grades. Usually taught in the Early Childhood Education Master Degree of a type of subject and in the Primary is not taught or vice versa. Importantly, both stages are very different but both degrees are structured to train future teachers.

This reasoning is explained with the following results taken from the analysis of the Initial Training Plans for Degrees for Teachers in Infantile and Primary Education

- All universities, except the University Francisco de Vitoria, have a compulsory subject (Autonomous University, Universidad Rey Juan Carlos I, Pontifical University of Comillas, Alfonso X El Sabio University and Universidad Camilo José Cela) or optional (Complutense University and University of Alcalá). Inclusive education on the subject.
- In the King Juan Carlos I University and the University Camilo José Cela only a subject on Inclusive Education in Elementary Education Master Degree is offered. Master Degree in Early Childhood Education, does not exist.
- At the University Alfonso X El Sabio Master Degree Early Childhood Education is a course on inclusive education, but in Grade Elementary Teacher Education does not exist.

- In the Autonomous University and the Pontifical University of Comillas a course on inclusive education in both Master Degree in Early Childhood Education and Elementary Teacher Education degree is offered.
- Universities that have a unique course on Intercultural include Complutense University, the Pontifical University of Comillas and Camilo José Cela University.
- To improve the knowledge of the Attention to Diversity, students must take the Minor in Therapeutic Education and or Hearing and Language. Although there is no mention in the University of Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad Pontificia de Comillas, Alfonso X El Sabio University and Universidad Camilo José Cela in PT or AL.

Skills to get to the future teacher in the grade school and Primary Education:

- Concerning Transverse Competences, the four skills refer to the topic Intercultural Education and Intercultural and Multicultural Inclusive Education but the subject is not mentioned anywhere, but if you talk about promoting values education actions which could be Movement within the Inclusive School.
- There is no competition on the topic General Intercultural Education and Inclusive Education and Care Diversity in general. It is curious that there is general jurisdiction over the subject for Diversity (general knowledge) for Degree in Infantile teaching and not for Grade Primary.
- With these data, reflected little or no importance of inclusive education subject competency to be achieved by future teachers.

Training on Diversity, Intercultural and Inclusive Education subject is not important or significant in current plans for Lifelong Learning:

- On one hand, it is not given the importance it should to Lifelong Learning activities on these topics (It's a ridiculous percentage of bid) to get the goal set in our research.

- There are only two activities Continuing Education Inclusive Education on the subject of nearly 2000 activities of the 14 institutions analyzed for Lifelong Learning.
 - With activities for Lifelong Learning on Intercultural Education Thematic same thing happened. Only 4 activities that truly speak of intercultural education as such (nearly 2000 activities analyzed from 14 institutions), but because there are more activities concern the coexistence in schools and social - emotional aspect.
 - With regard to the activities of Lifelong Learning on the topic of Attention to Diversity if we can say that there is a low supply. We discussed terms of low supply in public institutions because the percentage is no more than 13.63% of activities offered on this issue. And in the private institutions, the percentage is broader. but neither is anything to write . If two institutions include (FOUNDATION ICSE and ICH) working almost completely (80 % and almost 85 %) to the training on the Attention to Diversity.
 - There is a lot on the subject Continuing Education for Diversity to be held in the Seminar Working Group and Project Training Centers modality in the centers. Are the teachers themselves who detect their needs and make lifelong learning from the identified needs. By contrast, there are only 106 training activities are taught by qualified professionals.
- And, on the other hand, no educational criteria of logic and consistency, quality and excellence of bidding activity on Diversity, Intercultural and Inclusive Education issues in the various institutions. In public institutions are mostly seminars or activities under the Working Groups mode, where there is no expert trainer rapporteur on the subject. And in the private institutions are mostly Online activities where training on these issues lose some value. They are also training in specific aspects of Attention to Diversity or processed content in general, they are also activities few hours, excepting postgraduate and, finally, are not activities who offer real practical with this type of student except activities FOUNDATION ICSE and ICH.

This reasoning is explained with the following data taken from the analysis of the activities of Ongoing Formation of the various institutions.

- No institution for Lifelong Learning, except CTIF and CTIF - SUR ESTE, Lifelong Learning activities offered on the subject Inclusive Education. Both institutions offer only one each.
- No institution for Lifelong Learning, except CTIF SUR, UNED and WAECE, Lifelong Learning activities offered on the topic Intercultural Education. The UNED offers two and WAECE CTIF SUR and offered one each. Most institutions offer related if Culture, Living, Emotions ... we could include them in intercultural education but do not concern themselves content Multiculturalism or Interculturalism activities.
- In the Public Institutions of Continuing Studies 1646 Lifelong Learning activities analyzed, only 34 Lifelong Learning activities are taught by an expert trainer rapporteur on the subject. All other activities are carried Continuing Education in the form of seminars or working groups, where no former rapporteur. 14 Except for Lifelong Learning activities, which are performed under the Project Training mode in the center, where they have the characteristic of the existence of a former draftsman for a number of hours. In the remaining hours of the activity there is no former rapporteur, are hours of research and reflection and / or processing of materials.
- In the Public Institutions of Continuing Education analyzed the vast majority of Continuing Education activities, except activities online CRIF Las Acacias are under the Face mode, but all have a number of non-contact hours.
- Private Institutions In Ongoing Formation analyzed, most of the activities of Ongoing Formation, except for some activities FOUNDATION ICSE , are in the form A Distance or Online.

Discussion of the results of the questionnaires, Discussion Focus Group and Analysis Documents.

Quality and absence of these issues in the Curriculum.

- Analysis of Curricula throws us the conclusion that there are very few credits on the Thematic Focus on Diversity and Inclusive Education. Participants speak to equate with Master studies in Finland (5 years 3 years 2 years Degree and Master) and student participation in research projects.
- Therefore, we can speak of poor initial training in that subject.

Cutting Notes and skills to get into the Master Plan Study.

- The analysis of the cut-off of the different public Universities in Madrid throws us the expected conclusion: the cut-off to access the Master studies is very low.
- On one hand, it would raise the cut-off. We have to learn from countries such as Finland, where studies of Education have a high reputation and are pioneers in inclusive education of quality and excellence. It is therefore necessary, as participants say, an entrance test to select students more skilled and more motivated to study Magisterium. On the other hand, more powers should be designated on the Movement to achieve inclusive education for teachers of Grades and Primary Education.

Quality and absence of courses on the topics raised in the Plans Teacher Training.

- Analysis of Curricula throws us the conclusion that there is a limited supply of training on the subject Permanent Care Diversity and Inclusive Education.
- On the other hand, regarding the Lifelong Learning is not compulsory if there is a correlation between the views expressed by the participants in

the questionnaire and the Discussion Focus Group on the questionnaire because, most chose it voluntary and in the Discussion Focus Group, demonstrating the need for mandatory continuing education. At the focus group it was expressed the need for change in the process of presidential terms (more credits and training courses per year, plus mandatory).

- Another significant fact is that the questionnaire´ participants commented that only made a training activity per year. Under the current rules, there is no mandatory number of continuing education per year.
- In conclusion, we can say that the teachers are interested in recycled and improve their educational practice to provide quality education and excellence but changes and improvements are needed in the plans of Teacher Training.

Training activities for Lifelong Learning in Public and Private Institutions.

- In the focus group discussion, participants felt that the ongoing training provided by public agencies has declined significantly in recent years, fewer and fewer courses are offered and they are always the same, although they have the advantage of being free (pro bonus). Although if you look at the whole, including training centers (seminars, working groups and projects training centers) that view of the participants is no longer valid because every year there are more activities for Lifelong Learning.
- In the focus group discussion, participants felt that the ongoing training provided by private agencies has increased, but as far as costs money and no scholarships or grants for training, because there is no interest in spending money. The number of entities for Lifelong Learning is growing every year. Therefore, there is no Continuing Education courses, but entities that engage in activities provide ongoing formation and activities that are repeated each quarter and or semester.
- In conclusion, we can say that the teachers are interested in recycled and improve their educational practice to provide quality education and excellence (in the form of seminars, working groups and projects

Training Centers - mode of self-education or training provided by partner a profession, to know the reality of day to day) but changes and improvements in the Plans for Teacher Training are needed, and the selection of the trainers responsible for delivering the training activity and grants and scholarships for Ongoing Formation.

Topics of the training offered by Continuing Education.

- In the focus group discussion stated that there was a maelstrom of courses in ICT and languages. This contradicts poured review the results of the questionnaire that a significant percentage of the participants felt that ICT was a defendant subject, but defendants were equally other subjects. This data reflected in the questionnaires and at the Discussion Focus Group are not reflected in the analysis of the activities of Ongoing Formation of the institutions analyzed because there is a wide range of topics.
- In conclusion, we can say that the teacher are interested in recycled and improve their educational practice to provide quality education and excellence but changes and improvements are needed in the plans of Teacher Training.

Access System to the Teacher Corps.

- The strength and firmness that show participants in the Discussion Focus Group regarding the outdated, unfair and nothing objective Access System to the Teacher Corps was not was reflected in the questionnaire because only half (not less than 50%, is the 46.21 %) expressed that the inclusion of more qualified and competent teachers was enhanced, implying that the Teacher Corps will "slip" many professionals who are not qualified and competent. Therefore, according to the participants the current Access System to the Teacher Corps is unfair and nothing objective, but we have to qualify that is a subjective opinion because there is no objective data showing that there are only ideas, preferences for other procedure. There are some talkings of changing certain

evidence or give more importance to some parts of the procedure than others.

- The Access Procedure to the Teacher Corps, from the time of the LOGSE until today has been the same until 2011. They were making small modifications to the scale but not on the evidence of the ACCESS EXAM. If true, analyzing this data, the required agenda may be a bit of outdated because it was many years into force.
- Moreover, participants expressed preference for the idea and a test that evaluated the theoretical knowledge in three areas (Language, Mathematics and Social Studies) and to be given more importance because we need qualified and competent professionals. That test desired by the participants is already a reality. In the Convocation of 2011 was first introduced in 2013 and it has been reintroduced.
- In the Discussion Focus Group they spoke of the injustice of getting an A in the notes of the Access exam and not getting in, for lack of work experience (It is normal for professionals with a lower note to grab a post before - by the work experience - that those who have taken outstanding results in the exam). This problem observing participants is a quality of competition is a competition (where a number of conditions are required and a scale is given by titration, by courses, work experience, etc...) and access exam (pass required) tests. Those with the best score between the competition and the access exam are those who obtain a post in the Teacher Corps. We can agree or not or not the criteria followed in the scale but the mode of competition is governed in this way. The scores of the scale, which is of greater importance to some tests or other, etc... are changed. Is necessary that the responsibility of the Administration. A request should be made that was made with the rigors of higher quality and excellence.
- Regarding the proposal to offer two modes commented Competition – Access exam (For one thing, the most experienced professionals and on the other hand, professionals who do not have experience) could be a solution to existing problems. In fact, that kind of mode exists in International Corporation.

The challenge of diversity.

- There is great interest in participating in research in teaching structural changes in the education system: changes in teachers' attitudes and not to exclude and to educate on diversity, renewal of the approaches to provide a quality inclusive education and excellence, creating a collaborative networking systems faculty, changes in regulations that makes inclusive education a compulsory part of the system, in creating inclusive culture in schools and classrooms, etc. And all these changes, Why? To provide quality education to the challenge of diversity because these professionals are aware that they are not trained nor have the resources to respond to diversity. They are also supporters of rewarding the most qualified and competent professional, who are those that can give a boost to that change and improvements needed in teaching. The idea of grants and scholarships for exchanges and pioneering centers visits would be a new way to improve educational practice in a quality and excellence atmospheria.
- In conclusion, we can say with the data obtained in the three data collection instruments that teachers have an interest in promoting this change but run into the ideology and educational policies of the Government and the relevant authorities.

General conclusions

Quality education and excellence brings numerous improvements and changes in plots, and one of them would raise the cut-off. We have to learn from countries such as Finland, where studies of Education have a high reputation and are pioneers in inclusive education of quality and excellence. Proposed model copy of Finland (entrance exams, 5 year career, inclusive themed impregnated into the system and the participation of students in research projects).

Curricula for Teacher have very few training credits for the Diversity theme. Not even the competences to be obtained by future teachers are defined on the importance of the subject for Diversity in general or on Inclusive Education Movement and Inclusiveness. One can speak of a poor, poor initial training on both the thematic Focus on Diversity in general and on the Inclusiveness theme or Inclusive Education Movement. Thus, we can not have professionals qualified and competent education to meet the challenge of diversity and offer a quality inclusive education and excellence.

There is a limited supply of Lifelong Learning Diversity theme. Continuing Education Plans require a number of improvements and changes. In short, a pedagogical and educational renewal and provide greater training activity on this subject but quality and excellence to meet the challenge of diversity.

The choice between the Mandatory or Voluntary indifferent, how important and significant the interest of education professionals by recycled and improve their educational practice to provide quality education and excellence. And for that, you need to demand quality and excellence to ongoing formation.

The choice between public institutions and private institutions is also indifferent, but will give priority to the convenience of public education received at the center (mode Seminars, Working Groups, Projects Training Centers) own, plus gratuity, the important and is significant demand quality and excellence to training activities for Lifelong Learning are from the public or

private sphere. To avoid this dilemma, a solution would require a system of scholarships and grants to enhance the Ongoing Formation in teachers.

There should be a varied educational offer, not a thematic priority over others. But there has to be a quality training and excellence to enable authentically pedagogical and didactic renewal of education professionals.

Is necessary to require the relevant authorities to access the System Main as fair, equitable and quality Master. If quality and excellence were the essential mechanisms by which the current system revolve access to the Teacher Corps would avoid that "sneaking" education professionals who have no interest or no use for the educational world.

There is great interest and is a real need for the structural changes in the education system: changes in teachers' attitudes and not to exclude and to educate on diversity, renewal of the approaches to provide a quality inclusive education and excellence, creating a collaborative networking systems faculty, changes in regulations that makes inclusive education a compulsory part of the system, in creating inclusive culture in schools and classrooms, etc. but education professionals have no such power in our hands , it is for concerned governments and administrations.

It is necessary that educational professionals are the most qualified and most competent to meet the challenge of diversity. You have to spend all kinds of resources, support, help ... and enable this new path towards inclusive education of quality and excellence.

- The university teachers should be required to develop a research project on the duration of university studies.
 - The university teachers should be required to train and continuously recycled to further their qualifications and competence as a university professor.
 - Reward or incentives for the most competent and qualified university teachers with greater resources, support, etc.
- Last but not least, a quarter as participants raised the issue, that in order to ensure the quality and excellence of this training it will be necessary to allocate greater financial and staffing resources to universities to address these changes and renovations.

Teacher Training.

Improvement proposals posed participants for Lifelong Learning was:

- Lifelong education should be mandatory (as participants expressed Focus Group Discussion) and not voluntary as it is today.
- Remove the Lifelong Learning "Titulitis" only aims to obtain a degree or certificate obtained regardless learning.
- Establish a real Business Plan for Continuing Education to meet the challenge of diversity in a quality and excellence in a real inclusive school.
- Establish criteria of quality and excellence to evaluate different courses of Lifelong Learning and Institutions, Unions and Associations offering courses for Lifelong Learning.
- Allocate more money and resources to public institutions that offer Continuing Education courses.
- Reward and encourage the thoughtful, constructive and innovative teachers (resources, support, etc.).
- Implement and develop a comprehensive, efficient and transparent system of exchange of experience between education professionals and site visits of pioneers and innovators.

- Link to the official granting faculty complement of training (Sexenio) to an economic level but with a number of significant and important changes :
 - o Make more European Credit Continuing Education each year and after 6 years
 - o Training that has a practical application in their teaching.
 - o Continuing Education courses must be taught by professionals who meet the education requirements of quality and excellence and requirements such as experience and teaching practice in that subject.

Access System to the Teacher Corps.

Proposals for improving the participants for the Selective Access Procedure Teacher Corps arose were:

- a) Proposed measures Selective Access Procedure to the Teacher Corps.
 - A first step would be introducing a screening test, dexterity Basic Skills Test. The Madrid region is the only region of Spain that has submitted a similar test in 2011 and 2013.
 - A second step would be to introduce changes in Trial Agenda. Here a change to the current existing syllabus (25 issues) arise.
- b) Proposed measures in the selection of the Court of the Selective Access Procedure Teacher Corps.
 - Ensure quality standards and excellence Tribunal selected to assess the various tests of the Selective Access Procedure Teacher Corps.

Inclusive quality education and excellence.

Proposals for improving the participants posed to promote inclusive education of quality and excellence were:

- The first half would be to raise a political pact in Education.
- The second step would be to raise the economic Investment in Education.

- The third step would be to raise the upgrading of the Master.
- The fourth step to consider would be real inclusive education policies, effective and quality. The principle and educational purposes of any educational policy must be developed for all schools, the organization of the education system to respond to the diversity present in the process of learning quality criteria in a real inclusive school. To do this, you must:
 - The development of a policy which is included and develop this: inclusive education or school for all.
 - The development of both inclusive educational communities (training of teachers and families on inclusion) as inclusive education projects, where all classrooms and educational practices are inclusive.
 - Initial and ongoing training of teachers from the perspective of Inclusiveness, where they teach and educate for diversity and responding to the diversity in a quality and excellence in a real inclusive school.
 - Overcoming all barriers of exclusion, valuing difference and making diversity a value of quality and excellence in the service of education.
 - Mobilization of human, material and financial resources to implement this principle of inclusion.
 - A comprehensive development aid and licenses teachers to visit pioneering centers or specialized centers, learning from observation and exchange knowledge and experiences.
 - In the current Knowledge Society is essential to develop collaborative networks and learning (exchange of experiences, knowledge, etc.). among teachers .
 - Promote adaptive or multilevel teaching. Assessment of the quality and excellence of meaningful learning, aside competitiveness.

Suggestions for improvement

Initial Teacher Training

- The first half the participants said it should be a raised in the note for accessing the Degree of Master in Early Childhood and or Elementary. The changes proposed were:
 - Remove the selectivity.
 - Upload the cut-off access to Master studies.
 - Make entrance exam studies Teacher:
 - A first test. Performing a test aimed at assessing literary, numerical, linguistic and general knowledge skills. Those students with the best scores in this test passed the second test.
 - A second test. In this case, students are tested in their communication skills and social skills, motivation for learning and their academic ability.

- A second measure was that the participants posed changes to the curriculum itself. The changes to be made are as follows:
 - Duration of 5 years of Master studies (copy of Form Finland). Teacher training should be supplemented by a series of training centers.
 - Teaching practice or closely supervised.
 - Participation of students in research projects being carried out by academics.

- A third measure was to introduce changes in the experience, attitudes and methodological strategies. The changes to be introduced are:
 - Faculty or college that has extensive academic experience in elementary and primary stages.
 - University faculty or lectures should use only at specific times, should make use of practical classes and critical and constructive, where the students are the active player ea reflection process.

Challenges

The single biggest challenge that requires the education in Spain, despite the cuts and settings at all levels, is the development of a real and true revolution in education.

For this education revolution is put into practice, the following actions are needed:

- A political pact in Education. To do this, you should create a commission, agreed by all parties, to develop a new Education Act (requirement to Education Act require the approval of two thirds of the Parliament but would not be valid). This committee would be formed by education professionals, not politicians. (It would be interesting to copy the model used in Finland).
- The development of the public education service by a law Financing Education provision guaranteeing the system of human, material and financial means. Investment in education must be equivalent in terms of GDP invested, than the European average, which is achieved with progressive increases in expenditure included in each Budget.
- Social recognition of the figure and work of the teacher. Getting the status of the teaching profession is very high. Education is the foundation of human development.
- Quality and Excellence Plans and Initial Teacher Training. The quality of education depends on the quality of their teachers.
- To do this, in relation to the quality and excellence of Plans Initial and Ongoing Formation, would be very interesting and meaningful creating a Decalogue of the most important characteristics or profile expected of a good teacher to respond to diversity criteria of quality and excellence in a real inclusive school (Compiled from OECD studies and Pisa Report): Committed, competent, qualified expert, thoughtful expert human professional, need for teamwork. In addition to the four pillars of Education for the Twenty-first Century (Delors): Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be.

- Getting a series of educational goals (based on the detailed proposals in the Theoretical Foundations).
- Moving from Pedagogy of Educational Exclusion to Inclusion. Real and effective establishment and development of an inclusive education policy in all areas and levels of the Spanish educational system. Education in and for diversity education to meet the diversity criteria of quality and excellence.
- Renewal Access Procedure Teacher Corps. Changes in the system to allow the inclusion criteria of quality and excellence of the most qualified and competent to be teachers professionals.
- Excellence and quality in the evaluation of the education system and teachers. Critical and constructive evaluation criteria of quality and excellence, to improve the education system and teaching practice, to give prestige to evaluate system and teaching. (Compulsory use in the evaluation of the education system and teaching practice Guide "Index for Inclusion" and the INTER Guide) Interestingly, the creation of a system of scholarships, grants ... to facilitate exchanges and visits pioneering centers, giving incentives (economic or other compensation) or more qualified teachers and competent institutions, higher quality and excellence.

I want to conclude this exhibition challenges with a sentence that summarizes the main role of teachers face the challenge of diversity:

"If you dare to teach, do not stop to learn" (John Cotton Dana)

ANEXOS (Tablas, Gráficas y Anexos)(en CD)

Tabla I. Características de la modernidad versus postmodernidad (López Ruíz, 2005)

	MODERNIDAD Sociedad industrial	POSTMODERNIDAD Sociedad de la información
ORIGEN	Ilustración (finales s.XIX)	Los noventa (principio de los 70)
RAZÓN: EPISTEME:	Instrumental (Racionalización) Ciencia objetiva	Práctica y crítica Incertidumbre, complejidad
PERTENENCIA:	Ciudad	Aldea global: Sociedad red, Cultural local
ECONOMÍA: MODELO PRODUCCIÓN:	Sector secundario (Industrial) Fordista, en cadena	Sector terciario y cuaternario Flexible, Calidad total, Globalización
PRODUCTO CONSUMO:	Bienes de consumo En masa, Material	Información Diversificado, Cultural
POLÍTICA: ORGANIZACIÓN POLÍTICA: DIRECCIÓN POLÍTICA:	Capitalismo/Socialismo Estado/Nación Centralización	Capitalismo/Neoliberalismo Transnacional/Neonacional Descentralización
ORGANIZACIÓN SOCIAL: PROTECCIÓN SOCIAL: NÚCLEO SOCIAL: PERSONA: EDUCACIÓN:	Burocrática, Institucional Estado del Bienestar - Familia Alienada, Deshumanizada Escuela fabril	Flexible, Redes ¿Sociedad de riesgo? Individuo - Individual Escuela total Teleenseñanza, Teleformación

Características de la modernidad versus postmodernidad (López Ruíz, 2005).

Anexo I. Informe UNESCO (2000) “Una brecha digital Uniforme”

UNA BRECHA DIGITAL UNIFORME

No hay *una*, sino *varias* brechas digitales multiformes que, lejos de excluirse mutuamente, se combinan entre función de las situaciones nacionales y locales. En efecto, los factores que influyen en la brecha digital son múltiples:

- Los recursos económicos: El precio todavía muy elevado de un ordenador y de las telecomunicaciones para los particulares en los países del Sur, así como el costo elevado de las inversiones en infraestructuras, representan un poderoso factor de desigualdad.
- La geografía: La asimetría entre las ciudades y el campo crea situaciones de profunda desigualdad. En los países del Sur, las dificultades para acceder a la tierra y al crédito, la libre circulación de la mano de obra, las deslocalizaciones y el impacto de los media han provocado un desarrollo sin precedentes de las zonas urbanas en detrimento de la participación de las regiones rurales en la revolución de las nuevas tecnologías. En la India, el 80% de las conexiones con Internet se efectúa en las 12 ciudades más importantes del país. Aunque las tecnologías nómadas ofrecen una posibilidad sin precedentes para romper el aislamiento de las zonas rurales, los operadores de telecomunicaciones en las regiones apartadas de los países del Sur no las han difundido todavía suficientemente.
- La edad: Los jóvenes se sitúan a menudo en cabeza con respecto a la utilización de las innovaciones tecnológicas y sus aplicaciones, pero constituyen un público especialmente vulnerable a las dificultades económicas y sociales. Por otra parte, el trabajo de reciclaje que necesitaría la puesta al día de las personas de cierta edad al ritmo actual de las innovaciones tecnológicas puede ser un obstáculo insuperable, teniendo en cuenta la carencia de estructuras de formación adecuadas. Una formación sistemática de los jóvenes en las nuevas tecnologías y una mayor solidaridad entre las generaciones en beneficio de las personas de más edad permitirían reducir las brechas existentes y contribuirían a reforzar los vínculos sociales y familiares en las sociedades del conocimiento emergentes.
- El sexo: Las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de las nuevas tecnologías es otra faceta de la brecha digital. En efecto, casi los dos tercios de los analfabetos del mundo son mujeres. En los países en desarrollo, una mujer de cada dos por término medio no sabe leer. Aunque en los países industrializados las mujeres representan una proporción bastante considerable de los usuarios de Internet, en los países en desarrollo existe el riesgo de que acumulen una serie de desventajas que les impidan acceder a las nuevas tecnologías.
- La lengua: Representa un obstáculo importante para la participación de todos en las sociedades del conocimiento. El auge del inglés como vector de la mundialización restringe la utilización de los demás idiomas en el ciberespacio.
- La educación y la procedencia sociológica o cultural: Desde mediados del siglo XIX la escuela obligatoria permitió afrontar los desafíos planteados por la primera y segunda revoluciones industriales. Cabe preguntarse si en el siglo XXI la iniciación a las nuevas tecnologías no está destinada a convertirse en un elemento fundamental de la “educación para todos”. La evolución de la sociedad “postindustrial” necesitará inversiones considerables en educación y formación. Aquí, una vez más, se da una íntima conexión entre la sociedad de la información y las sociedades del conocimiento.
- El empleo: En muchos países, el acceso a Internet sólo se efectúa en los lugares de trabajo y los “cibercafés”, que distan mucho de estar al alcance de todos los bolsillos. La brecha tecnológica va a menudo unida a la brecha en materia de empleo.

• La integridad física: En el año 2000, sólo un 23,9% de los discapacitados poseía un ordenador personal en los Estados Unidos, mientras que esa proporción ascendía al 51,7% en el resto de la población. Como la mayoría de los discapacitados suelen estar confinados en sus domicilios, Internet representa para ellos una posibilidad única de reinserción social, por ejemplo mediante el teletrabajo. Sin embargo, los discapacitados acumulan desventajas económicas, culturales o psicológicas que contribuyen a ahondar la brecha digital. Además, las discapacidades físicas en sí mismas representan un importante obstáculo para la utilización de los ordenadores. En el año 2000, un 31,2% de los discapacitados mentales tenía acceso a Internet en los Estados Unidos, pero esa proporción disminuía progresivamente entre los sordos (21,3%), las personas con dificultades para utilizar sus manos (17,5%), los deficientes visuales (16,3%) y los discapacitados motores (15%). No obstante, es preciso reconocer los esfuerzos de los constructores para crear instrumentos que facilitan la utilización de los ordenadores por los discapacitados, por ejemplo la posibilidad de acceso a menús contextuales utilizando el teclado con una sola mano.

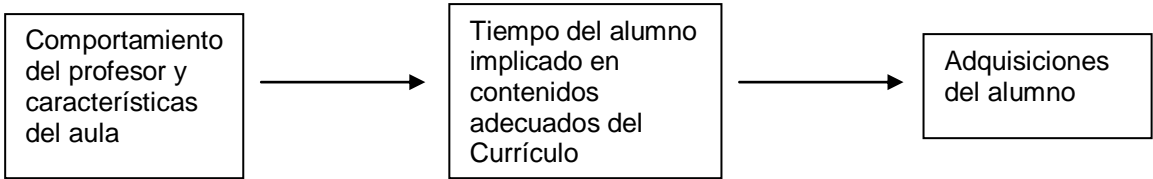
Anexo I. Informe UNESCO (2000) "Una brecha digital uniforme.

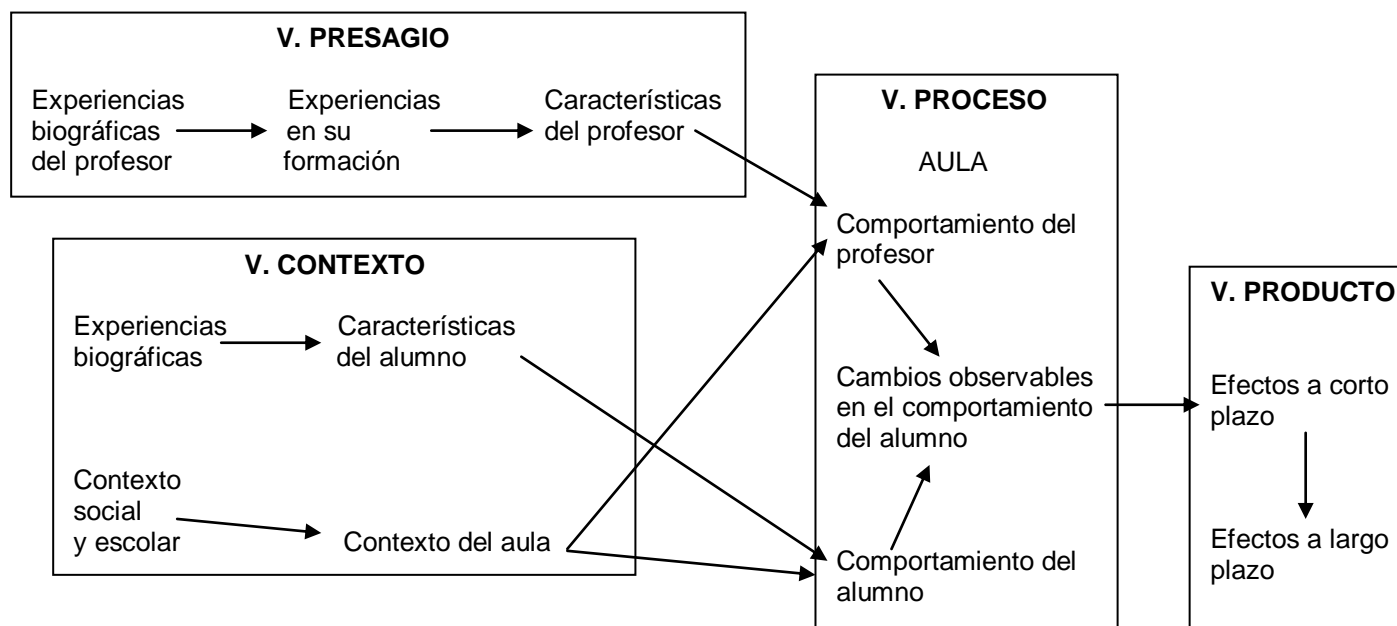
Tabla II. Cuadro resumen del Paradigma presagio-producto

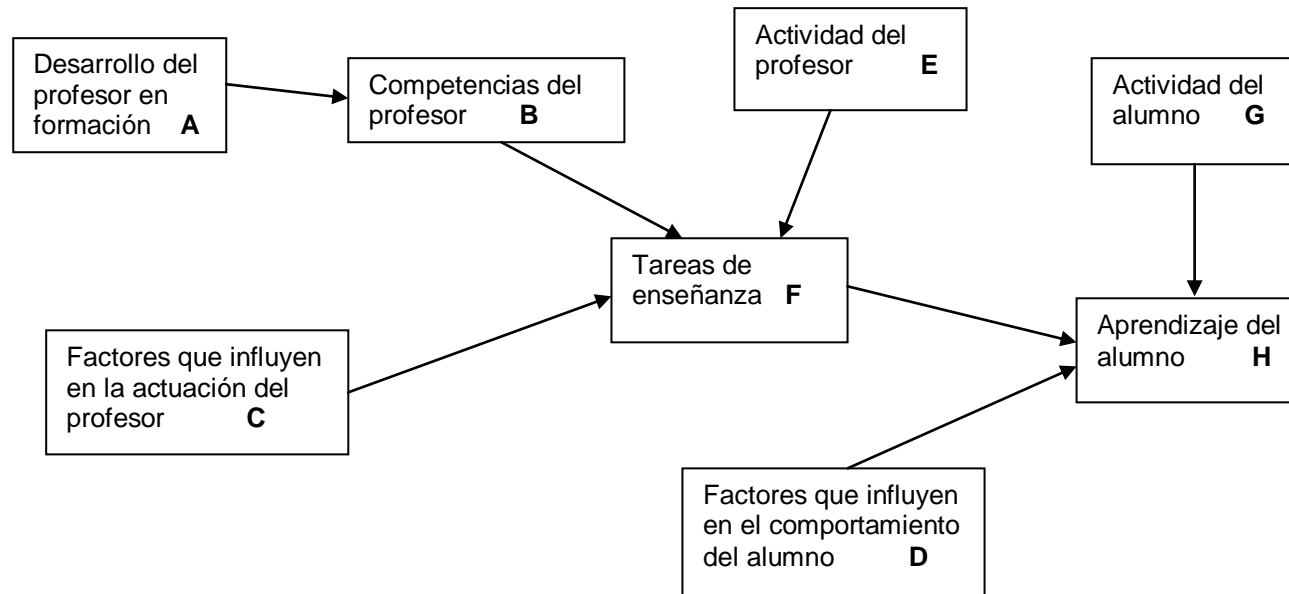
Paradigma presagio- producto	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de los años 30 - Conciben la enseñanza como efecto directo de las características físicas y psicológicas que definen la personalidad del profesor. - Los diseños de investigación abarcan las siguientes relaciones: Aptitudes del profesor–rendimiento académico; Aptitudes del profesor–juicio del alumno; y Aptitudes del profesor–juicio de especialistas y expertos. - Walker encontró seis características que definen al profesor eficaz: buen juicio, autocontrol, consideración, entusiasmo, magnetismo, adaptabilidad. <ul style="list-style-type: none"> • Problema: ¿cómo definimos estas variables y cómo formamos este perfil? • Modelo tradicional. • Defectos: desconsideración de la actuación del profesor en el aula y del contexto.
---------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro resumen del Paradigma presagio-producto.

Tabla III. Cuadro resumen del Paradigma proceso-producto

Paradigma proceso- producto	<ul style="list-style-type: none"> - Considera variables internas que medien entre las capacidades del profesor y el rendimiento del alumno. - Punto de partida: Observación del comportamiento real del profesor en el aula. - Variable proceso: comportamiento observable del profesor. - Variable producto: rendimiento académico del alumno susceptible de medición. - Observación extensiva y comprensiva. - Prolongación temporal de los periodos de observación. - Concepción más flexible de las categorías de observación. - Entrenamiento de los observadores y confrontación de lo observado. - Definir claramente el <i>producto</i> de la enseñanza. - “Enseñanza directa”: Clases enfocadas académicamente; Dirigidas por el profesor; Utiliza materiales estructurados y organizados secuencialmente; Clases basadas en el principio de autoridad del profesor y sin interrupciones; Poco espacio para la improvisación; Actividades organizadas para gran grupo o trabajo individual. - “Tiempo Académico de Aprendizaje”. Tres mediciones de tiempo como variables importantes: Tiempo asignado (el que el profesor dedica a la instrucción de un área de contenidos); Tiempo ocupado (el que el alumno está implicado en actividades de un área); Tiempo académico de aprendizaje (el que el alumno está implicado en actividades con un nivel bajo de dificultad). <p><u>Modelo de Gage</u></p>  <pre> graph LR A[Comportamiento del profesor y características del aula] --> B[Tiempo del alumno implicado en contenidos adecuados del Currículo] B --> C[Adquisiciones del alumno] </pre>
--------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Modelo de Dunkin y Biddle

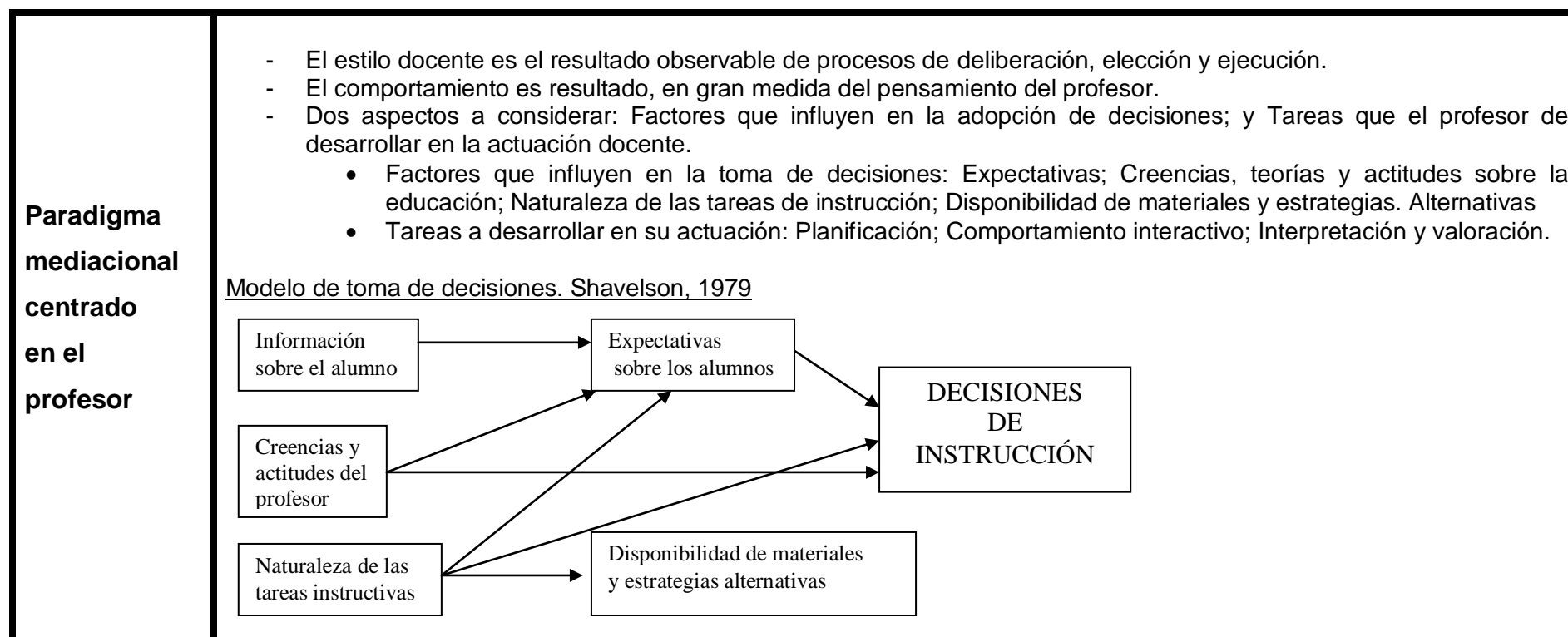
Modelo de Medley

- Críticas

- Definición unidireccional del flujo de la influencia.
- Reducción del análisis a los comportamientos observables.
- Descontextualización del comportamiento docente.
- Definición restrictiva de la variable producto de la enseñanza.
- Escasa o nula consideración de la variable alumno como mediador de los procesos

Cuadro resumen del Paradigma producto-producto.

Tabla IV. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el profesor



Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el profesor.

Tabla V. Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el alumno

Paradigma mediacional centrado en el alumno	<ul style="list-style-type: none">- Cómo los alumnos perciben las demandas de aprendizaje que hace el profesor.- Cómo el alumno se implica en los procesos a realizar para cumplimentar las tareas.- Qué tipo de procedimientos utiliza el alumno para asimilar los contenidos que debe aprender; cómo organiza la información que va recibiendo.
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro resumen del Paradigma mediacional centrado en el alumno.

Tabla VI. Cuadro resumen del Paradigma mediacional integrador

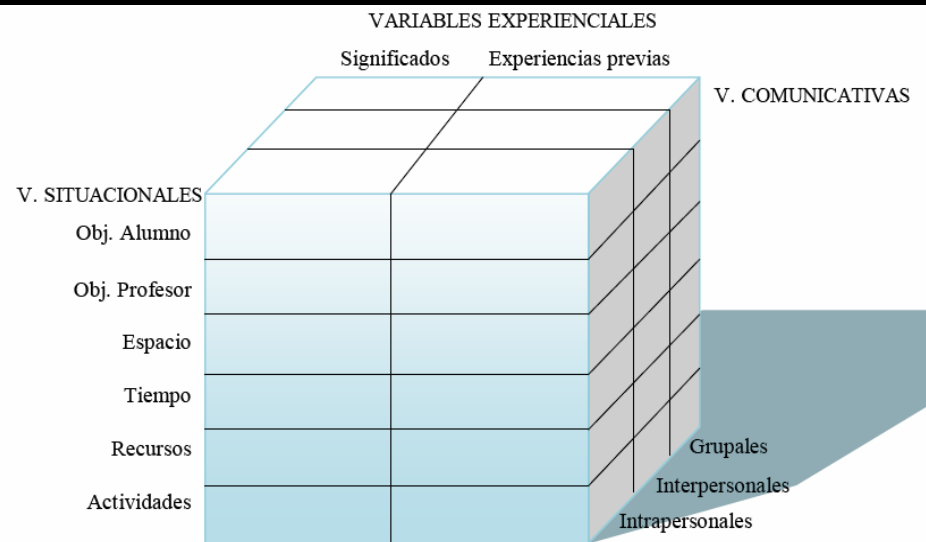
Paradigma mediacional integrador	<ul style="list-style-type: none"> - Tres tipos de investigaciones complementarias son indispensables para clarificar los procesos reales del aula: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de estrategias de procesamiento que utiliza el profesor para planificar, tomar decisiones, actuar y evaluar. • Análisis de las estrategias de procesamiento de la información que se activan en el alumno como consecuencia de las actividades. • Análisis de las relaciones bidireccionales en el aula.
	<p><u>Modelo mediacional integrador. Winne y Marx 1977</u></p> <div data-bbox="421 699 1579 1157"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Críticas a los enfoques mediacionales <ul style="list-style-type: none"> • Asume relación directa y causal del pensamiento hacia la conducta y parece que hay discontinuidad entre el “pensar” y el “hacer”... • Escasa consideración de las variables contextuales, ya que interpretan este influjo sólo en función de su

	representación en la mente de los protagonistas. <ul style="list-style-type: none">• Desconsideración de la influencia del grupo.
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro resumen del Paradigma mediacional integrador

Tabla VII. Cuadro resumen del paradigma ecológico

<p>Paradigma ecológico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desde finales de los 70. - Características de este enfoque: <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva naturalista • Atención a las variables contextuales • Perspectiva interdisciplinar • La vida en el aula tiene las características de: múltiples dimensiones, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia • Perspectiva diagnóstica - Modelo Semántico Contextual de Tikunoff <ul style="list-style-type: none"> • Las variables contextuales son siempre situacionales porque son los individuos los que confieren significación a los sucesos. • La formación de la estructura semántica de interpretación se encuentra condicionada por tres tipos de variables contextuales: V. Situacionales; V. Experienciales; V. Comunicativas. <ul style="list-style-type: none"> ○ V. situacionales: definen el clima físico y psicosocial del aula <ul style="list-style-type: none"> ✚ Objetivos de los profesores y de los alumnos. ✚ Escenario o marco de convivencia definido por: configuración del espacio, organización del tiempo, realización de tareas y desempeño de roles. ○ V. experienciales: Experiencias previas y significados que los participantes aportan. ○ V. Comunicativas: Nivel intrapersonal; Nivel interpersonal; Nivel grupal.
-----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



- Modelo de Doyle(1985)

- Intercambio de actuaciones por calificaciones.
- Estructura de las tareas académicas.
- Demandas de aprendizaje
 - Indicadores de situación. Esquemas personales de interpretación
 - Selección des estrategias de procesamiento
 - Estrategias de comportamiento social

Cuadro resumen del Paradigma ecológico.

Tabla VIII. De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla 2002)

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Escuelas separadas: niños-niñas	Escuelas especiales
3.Integración	Comprensividad (50-60)	Escuela compensatoria Escuela multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
4.Reestructuración	Escuela inclusiva	Escuela inclusiva (Escuela intercultural)	Escuela inclusiva	Escuela inclusiva

De la exclusión a la inclusión: un camino compartido (Parrilla, 2002)

Tabla IX. Diferencias entre integración e inclusión (Parrilla, 2001)

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Competición - Selección - Individualidad - Prejuicios - Visión individualizada - Modelo técnico-racional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación/solidaridad - Respeto a las diferencias - Comunidad - Valoración de las diferencias - Mejora para todos - Investigación reflexiva

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
CONTEXTO	Los profesores toman decisiones sobre la integración del alumnado en un contexto educativo, en función de su competencia académica.	Todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas ordinarias, sin depender de las características de los mismos.
TIEMPO EN EL AULA	El alumno puede compartir la jornada escolar con aulas de E.E. donde recibe el apoyo especial.	El alumno siempre se encuentra en el aula ordinaria y allí recibe los apoyos especiales.
ACTITUD	El hecho de que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria puede ser entendido como un privilegio.	El hecho de que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria es entendido como un derecho.

Diferencias entre integración e inclusión. Parrilla (2001).

Anexo II. Carácter interactivo de las NEE (Wedell, 1989)

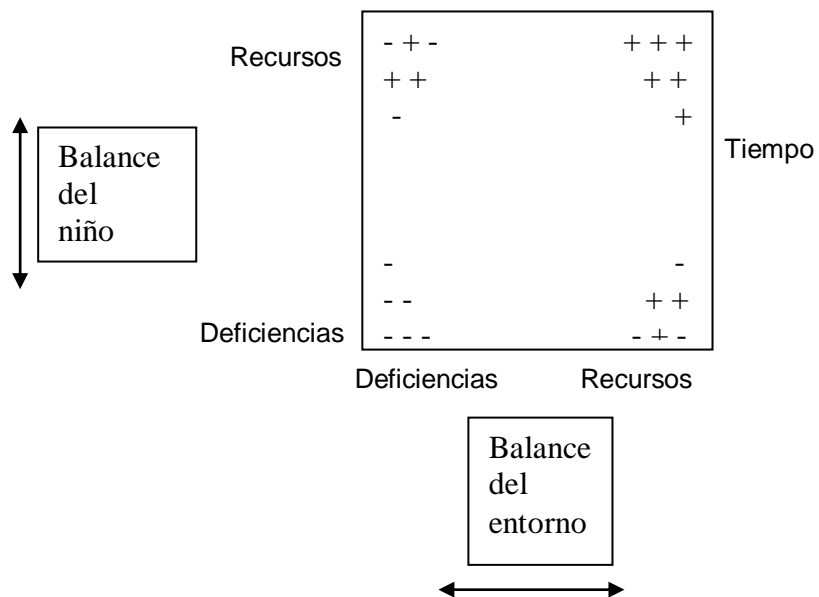


Tabla X. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993).

EDUCACIÓN ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. no es algo peyorativo para el alumno/a
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales	Las n.e.e. se refieren a las necesidades del alumno/a y, por tanto engloban el término E.E.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as
Hace referencia a los P.D.I.s los cuales parten de un Diseño Curricular Especial	Fomenta las A.C. y las A.C.I., que parten del Diseño Curricular ordinario

Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993)

Anexo III. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)

Clasificación de Deficiencias: Deficiencias intelectuales; Otras deficiencias psicológicas; Deficiencias del lenguaje y del aprendizaje; Deficiencias del órgano de la audición; Deficiencias del órgano de la visión; Deficiencias viscerales; Deficiencias músculo esqueléticas; Deficiencias disfiguradoras; Deficiencias generalizadas, sensitivas y otras.

Clasificación de discapacidades: Discapacidades de la conducta; Discapacidades de la comunicación; Discapacidades del cuidado personal; Discapacidades de la locomoción; Discapacidades de la disposición del cuerpo; Discapacidades de la destreza; Discapacidades de situación; Discapacidades de una determinada aptitud; Otras restricciones de la actividad.

Clasificación de minusvalías: Minusvalía de orientación; Minusvalía de independencia física; Minusvalía de la movilidad; Minusvalía ocupacional; Minusvalía de integración social; Minusvalía de autosuficiencia económica; Otras minusvalías.

Anexo IV. Diferencias entre Educación Intercultural y Educación Multicultural (Sales y García, 1997)

	Educación Multicultural	Educación Intercultural
Ámbito	Anglosajón fundamentalmente EE.UU. e Inglaterra.	Europa
Contexto	Las minorías representan aproximadamente el 20% de la población. (EE.UU.)	Las minorías representan aproximadamente el 5% de la población.
Enfoque	Descriptivo	Normativo o Propositivo
Definición	Presencia de dos o más culturas. Yuxtaposición de culturas. Realidad Social	Acción y comunicación entre personas de distintas culturas. Interrelación de esas culturas. Deseo.
Ámbitos	Educativo	Planteamiento global
Concepto de Cultura	Estática	Dinámica
Causa del Racismo	Producto de errores de socialización.	Es algo más complejo e interdependiente de otros factores.
Racismo	Es cuestión de creencias y Actitudes	Es cuestión de condiciones sociales y económicas.
Colectivo centro de atención	Grupos étnicos no dominantes	Sociedad en global.

Diferencias entre Educación Intercultural y Educación Multicultural (Sales y García, 1997)

Anexo V. Modelos y programas de Educación Intercultural

Sales y García recientemente agrupan los modelos y programas en torno a las políticas:

Enfoques y modelos de Educación Multicultural e Intercultural

1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.
 - 1.1. Modelo asimilacionista.
 - 1.2. Modelo segregacionista.
 - 1.3. Modelo compensatorio.
2. Enfoque: hacia la integración de culturas.
 - 2.1. Modelo de Relaciones humanas y de educación no racista.
3. Enfoque: Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.
 - 3.1. Modelo de currículo multicultural.
 - 3.2. Modelo de orientación multicultural.
 - 3.3. Modelo de pluralismo cultural.
 - 3.4. Modelo de competencias multiculturales.
4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.
 - 4.1. Críticas a la educación centrada en las diferencias culturas.
 - 4.2. Modelo de educación antirracista.
 - 4.3. Modelo holístico.
 - 4.4. Modelo de educación intercultural.

Modelos y programas

A continuación, exponemos una breve síntesis de cada Enfoque.

- Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida.

Modelo Asimilacionista.

Plantea que las personas (los alumnos/as de minorías étnicas deben despojarse de su cultura de origen cuando pasan a vivir o convivir en una cultura mayoritaria. La forma de hacerlo es a través de programas de inmersión lingüística, ya que sólo así se garantiza un futuro académico exitoso.

Modelo Segregacionista.

Se centra en crear escuelas por origen racial o étnico de los alumnos/as que llegan al país. La finalidad es segregar al alumnado de las minorías que nunca aspirarán a cotas educativas muy altas. La forma de hacerlo son tipo de aulas puentes para gitanos o aulas de acogida para inmigrantes.

Modelo Compensatorio.

Se centra en que los alumnos/as de minorías étnicas parten con un déficit sociocultural. Por lo tanto, para alcanzar las personas del grupo mayoritario, necesitan de programas específicos de compensatoria. Atribuir el no éxito académico a su origen cultural.

Enfoque hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida. Elaboración de Carmelo Cluse a partir de Muñoz Sedano (1999-2003)

- Enfoque hacia la integración de culturas.

Modelo de relaciones humanas y educación no racista.

La integración se asocia con la coexistencia con grupos de diversas culturas. Las políticas hacen alusión al hecho de crear una cultura común con aportación de todos los grupos étnicos implicados. La condición previa para por el reconocimiento y el derecho a la diferencia cultural en todas las esferas de la vida.

Enfoque hacia la integración de culturas. Elaboración de Carmelo Cluse a partir de Muñoz Sedano (1999-2003).

- Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Modelo de curriculum multicultural

Se trata que en los programas y en los libros de texto se tenga en cuenta la diversidad de los alumnos/as que hay en la institución escolar, principalmente el aprendizaje de su lengua materna conjuntamente con la lengua oficial de enseñanza. En él se dan varios programas: aditividad étnica, mantenimiento de la lengua materna, transición, bicultural y bilingües.

Modelo de orientación multicultural.

Se trata de elaborar programas de despertar el autoconcepto de la identidad étnica y cultural.

Modelo de pluralismo cultural.

Exige de la escuela atender los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos étnicos que pasan por ella en sus diferentes programas de aprendizaje.

Defensa de todas y cada una de las culturas.

Modelo de competencias culturales.

Preparar y dotar al alumnado de conocimientos, moviéndose tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria.

Enfoque hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas. Elaboración de Carmelo Cluse a partir de Muñoz Sedano (1999-2003).

- Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.

La educación centrada en las diferencias culturales.

Se centra en los términos interculturalismo, multiculturalismo y pluriculturalismo a la presencia de varias culturas en una misma sociedad. Con posturas no enfrentadas sobre cuál es la educación que se debe dar o impartir.

Modelo en educación antirracista.

Parte que la sociedad no es racista en sí, pero que hay ideologías que lo promueven. Por consiguiente, el papel de la escuela es evitar la transmisión de valores y conductas de odio a determinados grupos, al ser el racismo un fenómeno muy complejo donde intervienen múltiples factores de varias índoles.

Modelo holístico.

Basado en el autor Banks. Está centrado en la institución escolar que en sus normas y valores a transmitir deben reflejar como norma el pluralismo lingüístico y la diversidad en todos los ámbitos de actuación.

Modelo de educación intercultural.

La escuela es un proyecto global que prepara a los alumnos/as a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural es legítima. Como fines a aceptar y reconocer el pluralismo cultural como una realidad social. La lengua materna se considera como punto de aprendizaje escolar junto con la lengua oficial.

Enfoque hacia una opción intercultural. Elaboración de Carmelo Cluse a partir de Muñoz Sedano (1999-2003).

Tabla XI. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993)

EDUCACION ESPECIAL	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas	Término más amplio, general y propicio para la integración escolar
Suele ser utilizado como etiqueta diagnóstica	Se hace eco de las necesidades educativas permanentes o temporales de los alumnos/as. no es algo peyorativo para el alumno/a
Se aleja de los alumnos/as considerados como normales	Las n.e.e. se refieren a las necesidades del alumno/a y, por tanto engloban el término E.E.
Predispone a la ambigüedad, arbitrariedad, en suma, al error	Nos situamos ante un término cuya característica fundamental es su relatividad conceptual
Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo	Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social
Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador	Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo
Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de Escuelas Especiales	Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as
Hace referencia a los P.D.I.s los cuales parten de un Diseño Curricular Especial	Fomenta las A.C. y las A.C.I., que parten del Diseño Curricular ordinario

Tabla XI. Diferencias entre Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (Gallardo y Gallego, 1993)

Tabla XII. Ideas básicas de la perspectiva esencialista (adaptada por Echeita y Simón, 2007)

Creencia del profesorado	Práctica
Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como «normales».
Sólo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.	La educación especial tiende a organizarse en un esquema de todo o nada. Los alumnos que son considerados «especiales» tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo mal, algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una importación del llamado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en escuelas especiales o clases especiales desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se rentabiliza especialistas y recursos. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también especial, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar

	con el mismo.
--	---------------

Ideas básicas de la perspectiva esencialista (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

Tabla XIII. Ideas básicas de la perspectiva educativa o contextual (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

Creencias del profesorado	Práctica
Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado, no sólo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Éstas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa que se ofrece desde la escuela.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos y en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.
Los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado especial.

Ideas básicas de la perspectiva educativa o contextual. (adaptadas por Echeita y Simón, 2007)

Anexo VI. Index for inclusión

El *Index for inclusion* ha sido elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeíta, 2002) adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

En la actualidad, existe una versión para escuelas infantiles (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) que ha sido adaptado al contexto español por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) denominado «*Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*».

El *Index* trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Han sido los autores del *Index* quienes nos han recordado insistentemente que «tenemos que empezar a evaluar lo que importa y no sólo a dar importancia a lo que evaluamos». En este sentido el *Index* nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar.

La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de «culturas inclusivas» en el centro, que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de

sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados.

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de «políticas inclusivas» en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las «prácticas de aula». En este sentido, el *Index* nos invita a revisar y reflexionar sobre si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos. Para que ello sea posible, se requiere la movilización y orquestación de todos los recursos que pueden ofertar tanto la escuela como las instituciones de la comunidad.

a) Estructura de contenidos

Como se muestra a continuación, cada una de las tres dimensiones (cultura, política y práctica) citadas en el apartado anterior comprende dos secciones:

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.

SECCIÓN A.1 Construir comunidad.

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.

DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.

SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.

Cada sección contiene hasta un máximo de doce indicadores. Podríamos decir que éstos representan una formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en el centro para establecer determinadas prioridades de mejora. Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran más importantes trabajar.

DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas

Sección: CONSTRUIR COMUNIDAD

INDICADORES

- A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.
- A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.
- A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
- A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Sección: DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS

INDICADORES

- B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas
- B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.
- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Sección: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE

INDICADORES

C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes

C.1.11. Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.

El significado de cada uno de estos indicadores se explica a través de una serie de preguntas que tienen como finalidad concretar aún más cada indicador. No obstante, estas cuestiones no son estáticas sino que pueden ser modificadas en relación con las características del centro y con las prioridades de innovación que se hayan establecido en el mismo.

Por tanto, dimensiones, secciones, indicadores y preguntas configuran un amplio y coherente *corpus* de aspectos positivos, de facilitadores para la inclusión; los mismos que cuando no están satisfactoriamente desarrollados en las escuelas y colegios se configuran como barreras para el aprendizaje y la participación.

Como ejemplo, en el indicador *B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado*, las preguntas de las que consta son:

- ☐ ☐ *¿El centro utiliza el orden alfabético del apellido para crear grupos-clase o utiliza otras formas más ricas y ajustadas?*
- ☐ ☐ *¿Se permite al alumnado construir grupos naturales o de amistad para componer los grupos-clase?*
- ☐ ☐ *¿El criterio básico para construir los grupos-clase es la heterogeneidad (de género, de capacidades, de intereses,...)?*
- ☐ ☐ *¿El centro intenta reducir al máximo la organización de grupos teniendo en cuenta solamente el nivel de logro o la capacidad?*
- ☐ ☐ *¿Cuando se realizan agrupamientos por niveles, se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la misma oportunidad para moverse entre grupos?*
- ☐ ☐ *¿Se reorganizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social del centro educativo?*

b) Fases de la aplicación

En todo momento, el carácter del *Index* es flexible, ya que se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de cada centro. El proceso de trabajo propuesto en el *Index* se secuencia en cinco etapas.

La primera etapa es el inicio del proceso en el cual se constituye un grupo coordinador. Frecuentemente está compuesto por aquellos miembros del centro escolar que voluntariamente desean impulsar el proceso de innovación, que pueden ser asesorados por miembros de la universidad, asociaciones, etc. y que conocen los materiales del *Index*.

El grupo coordinador trabaja junto con el equipo docente, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo como para el seguimiento del plan de mejora.

La segunda etapa constituye una fase de análisis en la cual se valora la situación real del centro educativo por medio del conocimiento del profesorado, del alumnado y de las familias. Se deciden aquellos aspectos de la comunidad escolar que pueden ser susceptibles de mejora.

En la tercera etapa se elabora un plan de mejora para posteriormente implementarlo y evaluarlo en las dos fases siguientes (4º y 5º etapas).

La implantación de las cinco fases mencionadas suele durar aproximadamente un curso escolar, aunque debido a la flexibilidad de los materiales puede ser proyectado durante periodos de tiempo más largos.

El material puede ser utilizado de diversas maneras y en algunos centros se trabaja en colaboración con diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Además, algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base del trabajo con grupos de docentes o con miembros de los consejos escolares con el objetivo de crear conciencia sobre la necesidad de apostar por una educación inclusiva. De esta manera, posteriormente podría llegarse a un mayor compromiso con estos materiales y con la tarea de mejorar la respuesta educativa del centro en relación con la diversidad de alumnos que aprenden. Se equivocaría quien pensara en el *Index* como una herramienta acabada o cerrada, con las respuestas adecuadas al reto de la diversidad. Compartimos la

opinión que expresaba un experto investigador en biología molecular que decía que «cuando uno da con la pregunta adecuada ante un determinado problema, ya tiene parte de la respuesta». Nuestra experiencia de trabajo, aunque todavía incipiente, nos hace ver que el *Index* aporta muchas preguntas adecuadas a la tarea de avanzar hacia una educación de calidad para todos y con todos y que, por lo tanto, quienes estén dispuestos a formularse las tiene ya recorrido un trecho importante de ese camino.

Es nuestro convencimiento y el de aquellos que ya se han puesto en marcha con la ayuda del *Index* que, si a la utilización de este instrumento se le une la determinación para vencer las resistencias al cambio, el camino hacia la meta de una escuela para todos y con todos será menos arduo de lo que imaginamos.

Anexo VII. Normativa sobre Formación Permanente del Profesorado

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

CAPÍTULO III

Formación del profesorado

Artículo 102. *Formación permanente.*

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.
2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.
4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.

Artículo 103. *Formación permanente del profesorado de centros públicos.*

1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades.
2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países.

- ORDEN 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado.

Artículo 2

Ámbito de aplicación y destinatarios

1. La presente Orden será de aplicación en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.

Artículo 3

Clasificación y descripción de las actividades de formación

Las actividades de formación permanente se clasifican, en función de sus características, de la siguiente manera:

1. Formación presencial: cursos; seminarios y grupos de trabajo; y actividades de carácter institucional.
2. Formación en línea.
3. Formación individual.

Formación presencial.

Estas actividades se realizarán en instalaciones o locales facilitados por las instituciones organizadoras y convocantes.

La institución convocante se responsabilizará de la organización, diseño, realización y evaluación de la actividad.

Excepcionalmente, y con la autorización expresa de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, podrán celebrarse cursos cuya duración y número de asistentes sea diferente al señalado como norma general.

A efectos de la certificación de la actividad se estará a lo dispuesto en el artículo 5.

- Cursos:

Son actividades que se desarrollan en torno a contenidos científicos, humanísticos, técnicos, didácticos y/o pedagógicos, que se llevan a cabo mediante aportaciones de especialistas. Serán convocadas por la Administración educativa o por entidades colaboradoras, previamente autorizadas.

Podrán contar con ponentes especialistas, encargados del desarrollo de los contenidos del curso y de los trabajos a realizar por los participantes, así como con un responsable, cuando la complejidad del curso lo requiera.

El número de asistentes estará comprendido entre 15 y 40.

- Seminarios y grupos de trabajo:

La iniciativa para un seminario o un grupo de trabajo puede partir de una institución responsable de la formación del profesorado o de los propios profesores.

En el primer caso, la institución establecerá, mediante convocatoria, el tipo de materiales o propuestas que desea se trabajen o experimenten. De acuerdo con la convocatoria, un grupo de profesores elaborará el diseño del trabajo, que deberá ser aprobado por la institución.

En el segundo caso, los profesores presentarán directamente el diseño a la institución y esta podrá aprobarlo íntegramente, modificarlo o rechazarlo. En ambos casos, la institución nombrará a una persona para que haga el seguimiento continuado de la actividad.

Tanto los seminarios como los grupos de trabajo contarán para su desarrollo con un responsable de la elaboración de un trabajo colectivo en el que deberán colaborar todos los miembros participantes, de la memoria final, de las conclusiones prácticas obtenidas y de la evaluación.

Un seminario podrá solicitar colaboraciones externas, que no podrán exceder del tercio de la duración presencial total de la actividad.

El número de participantes podrá estar entre 8 y 15 para el seminario y entre 4 y 8 para el grupo de trabajo.

Excepcionalmente, y con la autorización expresa de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, podrán realizarse seminarios o grupos de trabajo cuya duración y número de participantes sea diferente al señalado como norma general.

A efectos de la certificación se estará a lo dispuesto en el artículo 5.

- Actividades de carácter institucional:

La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, a iniciativa propia o bien a petición de otros organismos de la Administración educativa de la Comunidad de Madrid, podrá establecer, mediante resoluciones o convocatorias hechas públicas al efecto, actividades institucionales de formación de carácter singular.

Dentro de este tipo de actividades se incluyen los proyectos de formación en Centro.

Formación en línea.

Estos cursos, con el mismo tipo de contenidos que los cursos presenciales, se apoyan en las tecnologías de la información y de la comunicación como medio de relación didáctica. Además de los requisitos establecidos para la realización de cursos presenciales, cada curso contará con:

— Una guía informativa en la que se recojan todos los aspectos necesarios para el correcto seguimiento del curso y en la que se incluirán el calendario y el horario de atención al profesorado participante.

- Un responsable, que, además de las tareas señaladas en los cursos presenciales, seguirá el trabajo de los tutores y el de los asistentes a través de los soportes utilizados y de los informes elaborados por los tutores.
- Tutores que atenderán personalmente a los asistentes a través de las formas de comunicación establecidas. El número de los mismos para cada actividad dependerá del tema del curso, oscilando entre 25 y 35 asistentes por tutor.
- Estrategias para la interacción de los participantes como foros, chats, grupos de noticias, con previsión de actividades programadas para la participación en el curso.

Cada curso deberá incluir aquellas sesiones presenciales que se consideren necesarias para el adecuado desarrollo del mismo, que se podrán sustituir por videoconferencias cuando se considere conveniente.

En cualquier caso, serán presenciales la primera y la última sesión para aquellos alumnos que se matriculen por primera vez.

Los trabajos de los participantes estarán orientados a facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos, a dar un enfoque práctico y no solo teórico a los conocimientos, así como a demostrar los conocimientos adquiridos. Deben ser creativos, dinámicos, interactivos, de complejidad gradual, pensados para facilitar la labor del docente y para ser realizados de forma individual. Estos trabajos podrán ser de varios tipos:

- Test de autoevaluación: Conjunto de preguntas cerradas.
- Ejercicios prácticos corregidos y evaluados por el tutor.
- Análisis y estudio de situaciones educativas o casos en preguntas abiertas.
- Proyecto final: Trabajo en el que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos durante la realización del curso.

Los trabajos deben estar programados desde el inicio del curso y las indicaciones para su elaboración deben ser conocidas por los alumnos desde el comienzo del mismo.

El número de participantes será como mínimo de 25.

Excepcionalmente, y con la autorización expresa de la Dirección General Mejora de la Calidad de la Enseñanza, podrán celebrarse cursos cuya duración y número de asistentes por tutor sea diferente al señalado como norma general.

El diseño de los cursos deberá ser aprobado por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, que asignará los créditos de formación que correspondan, valorando la actividad de forma global.

La evaluación de los cursos se hará a partir de los trabajos prácticos, las evaluaciones parciales, la asistencia a las sesiones presenciales, que será obligatoria, el informe de los tutores y la evaluación final.

Para la obtención de la correspondiente certificación será indispensable la realización de todos los trabajos que se propongan y la asistencia a las sesiones presenciales que se determinen.

El profesor que se matricule en un curso en línea no podrá hacerlo en otro por el mismo procedimiento, en el mismo período de tiempo o parte de este, por lo que deberá especificarse en las respectivas convocatorias. En caso de duplicidad, únicamente se reconocerá una de las actividades.

Formación individual.

Se entiende por formación individual toda formación adquirida por un docente por una vía distinta a la ofertada en la presente Orden. Dentro de este apartado se incluyen las actividades de formación a las que se refiere el artículo 7.

Para la valoración de estas actividades se estará a lo dispuesto en el artículo 5.

Artículo 4

Actividades de especial dedicación

Con carácter general se entiende por actividades de especial dedicación aquellas realizadas con alumnos fuera del horario lectivo a propuesta de la Administración educativa y cuantas otras determine la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Relación de actividades de especial dedicación:

Intercambios escolares	Programas internacionales
Operación éxito	Campeonatos escolares
Olimpiadas matemáticas	Olimpiadas de física y química
Programas de educación ambiental	Actividades artísticas
Deporte divertido	Teatro escolar
Coros escolares	Aulas culturales y artísticas
Convivencia escolar	Pueblos abandonados
Rutas científicas	Rutas literarias
Escuelas viajeras	Madrid es Ciencia
Actividades de voluntariado social	4.o ESO + Empresa

La asignación de los créditos correspondientes a las actividades mencionadas será establecida por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Capítulo II

De la valoración de las actividades de formación

Artículo 5

Valoración de las actividades de formación permanente

La participación en las actividades de formación permanente se ajustará al sistema ECTS (European Credit Transfer System). Un crédito de formación o de especial dedicación precisará un mínimo de veinticinco horas de trabajo, en las que se incluye formación teórica, actividades prácticas, evaluaciones y trabajo personal. Al menos diez de estas veinticinco horas corresponderán a la formación teórica.

5.1. Asignación de créditos.

Actividad	Asignación de créditos de formación para los asistentes
Curso	De 2 a 4
Actividad institucional	Mínimo 1
Seminario y grupo de trabajo	De 2 a 3
Formación en línea	De 2 a 4
Formación individual	Mínimo 1

Los asistentes, para recibir el certificado correspondiente, deberán reunir los siguientes requisitos:

- Asistencia al total de horas de la fase presencial de la actividad.
- Aprovechamiento valorado por el responsable de la actividad.

Los responsables o tutores recibirán una certificación con el número de créditos de la actividad. Los ponentes recibirán una certificación, expresada en horas, de acuerdo con el número de horas de intervención.

Con carácter general, ningún participante en una actividad podrá obtener certificación por más de una forma de participación (responsable, ponente, tutor y asistente).

Los ponentes recibirán solamente un certificado por actividad, aunque impartan más de una ponencia.

Complemento de formación permanente del profesorado

Para obtener el complemento de formación permanente del profesorado será necesario acreditar 10 créditos europeos. Dicho complemento, que se percibe cada seis años, está exclusivamente vinculado a la realización de actividades de formación y/o de especial dedicación según se establece en los apartados siguientes:

6.1. Actividades de formación.

Se incluyen en este apartado las actividades de formación realizadas en la red de centros de formación de la Consejería de Educación.

El número de créditos correspondiente a cada actividad será el que corresponda de acuerdo con la tabla del artículo 5.1.

6.2. Actividades de especial dedicación.

Tendrán reconocimiento a efecto de percepción del complemento específico la realización efectiva de las actividades de especial dedicación definidas en el artículo 4. Para ello será requisito una certificación del responsable de la actividad o de la unidad correspondiente.

Artículo 7

Valoración de la formación individual, de las actividades de investigación y de las titulaciones académicas, de la participación en actividades de formación realizadas en universidades y en otras Administraciones como formación permanente

Las actividades de investigación, avaladas por los organismos públicos competentes, podrán tener efectos como formación permanente.

A los funcionarios docentes y al personal laboral docente dependientes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, destinados en centros docentes públicos y privados concertados que imparten enseñanzas anteriores a la universidad y en servicios técnicos docentes dependientes de dicha Consejería, se les reconocerá como formación permanente toda titulación de carácter oficial, siempre y cuando sea distinta de la requerida como requisito para el acceso al puesto de trabajo que desempeñan.

Las titulaciones académicas expedidas en universidades extranjeras deberán haber sido objeto de convalidación para su inscripción y valoración como formación permanente. En ningún caso, se podrá hacer reconocimiento con carácter parcial de los módulos o cursos que constituyen un programa objeto de titulación reconocida.

Se podrá reconocer como formación permanente la participación en actividades organizadas por universidades, siempre que estén incluidas en los planes de formación aprobados por los Rectorados correspondientes u órganos similares en el caso de universidades extranjeras.

La participación en actividades de formación reconocidas, registradas y certificadas por la Administración educativa de las Comunidades Autónomas o por el Ministerio de Educación, Políticas Sociales y Deporte, tendrá validez en la Comunidad de Madrid, con el límite de horas/créditos establecidos en la presente Orden, y requerirán su inscripción en el Registro.

La Consejería de Educación podrá reconocer la formación individual adquirida por un docente por vías distintas a las establecidas en esta Orden.

Su reconocimiento para los fines establecidos en el artículo 6 de la presente Orden será valorado y, en su caso, aprobado por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Capítulo III

De la organización de la formación permanente

Artículo 8

Centros y entidades organizadoras

Es responsabilidad de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza impulsar, organizar y gestionar la formación permanente del profesorado, a la que se hace referencia en esta Orden, para lo que cuenta con las siguientes Instituciones:

- Los centros de formación del profesorado de la Consejería de Educación.
- Las entidades que tienen suscrito convenio de colaboración en materia de formación del profesorado, bien al amparo de lo dispuesto en la Orden 5810/2002, de 7 de noviembre, o mediante convenio de carácter singular y aquellas entidades que puedan suscribir convenios con las mismas finalidades.

- DECRETO 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

Capítulo I

Red de formación permanente del profesorado

Artículo 1

Objeto

El presente Decreto tiene por objeto la creación, el establecimiento de la estructura y la organización de la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

Artículo 2

Estructura

1. La red de centros de formación permanente del profesorado estará constituida por:
 - a) El Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.
 - b) Los Centros Territoriales de Innovación y Formación.
 - c) Los Centros de Formación Ambiental.
2. Todos los centros dependen orgánica y funcionalmente de la Dirección General competente en materia de formación del profesorado.
3. La Consejería de Educación determinará la organización y distribución de la red de centros de formación permanente del profesorado en el territorio de la Comunidad de Madrid, para lo que tendrá en cuenta las necesidades formativas del profesorado en las diferentes zonas.

Artículo 3

Fines y ámbito de actuación de los centros

1. El Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, cuyo ámbito de actuación será toda la Comunidad de Madrid, desarrollará el diseño, la gestión y la impartición de actividades de formación del profesorado, tanto de carácter general como de carácter especial, que estarán dirigidas al personal docente, así como al reconocido a estos efectos por la normativa educativa vigente. Impulsará, asimismo, las actividades de innovación didáctica en las enseñanzas anteriores a la Universidad.
2. Las actividades formativas de innovación y experimentación que se planifiquen, se desarrollen o se coordinen desde el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” tendrán como destinatarios a los profesores y personal mencionado en el párrafo anterior, independientemente del lugar concreto en que se realicen.
3. Los Centros Territoriales de Innovación y Formación realizarán actividades de formación, previamente autorizadas por la Consejería de Educación, destinadas, preferentemente, a los profesores de los centros públicos y privados concertados, así como a otros profesionales de los equipos y servicios de apoyo situados en el ámbito territorial de la Dirección de Área Territorial donde se encuentre ubicado el centro.
4. Los Centros de Formación Ambiental tendrán las funciones y el ámbito territorial que están establecidos en el Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid.

- ORDEN 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

Capítulo I

Red de formación permanente del profesorado

Artículo 1

Objeto

La presente Orden tiene por objeto regular la organización y el funcionamiento de los centros de la red de formación del profesorado de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Artículo 2

Centros de formación del profesorado

La distribución de la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, creados por el Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno,

por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid, es la siguiente:

- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Capital.
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Sur (Leganés.)
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Este (Alcalá de Henares)
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Oeste (Collado Villalba).
- Centro Territorial de Innovación y Formación Madrid Norte (San Sebastián de los Reyes).
- Centros de Formación Ambiental.

Las Acacias

<http://www-pre.educa.madrid.org/>

CTIF Madrid Capital

<http://ctif.madridcapital.educa.madrid.org/>

CITF Madrid Sur

<http://ctif.madridsur.educa.madrid.org/>

CITF Madrid Este

<http://ctif.madrideste.educa.madrid.org/>

CITF Madrid Oeste

<http://ctif.madridoeste.educa.madrid.org/>

CITF Madrid Norte

<http://ctif.madridnorte.educa.madrid.org/>

Centros de Formación Ambiental

http://www.madrid.org/cs/Satellite?idTema=1109265603340&c=CM_Actuaciones_FA&pagina me=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1&language=es&cid=1142314660051&segmento=1

Anexo VIII. Entidades con convenio con el MEC

ENTIDADES COLABORADORAS CON EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

- ACACI - ASOCIACIÓN CULTURAL AMIGOS DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN
- ACADE - ASOCIACIÓN DE CENTROS AUTÓNOMOS DE ENSEÑANZA
- ACCEM - ASOCIACIÓN COMISIÓN CATÓLICA ESPAÑOLA DE MIGRACIÓN
- AEPECT- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA TIERRA
- AFOE - ASOCIACIÓN PARA LA FORMACIÓN, EL OCIO Y EL EMPLEO
- AGENCIA ESTATAL CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
- ALFA - ASOCIACIÓN LA FUENTE DE ALEXSHIMSA
- ALFA INSTITUT - MOVIMIENTO Y EXPRESIÓN CORPORAL
- ANCED - ASOCIACIÓN NACIONAL DE CENTROS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA
- ANIE - ASOCIACIÓN NACIONAL DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN
- ANPE SINDICATO INDEPENDIENTE
- ANQUE - ASOCIACIÓN NACIONAL DE QUÍMICOS DE ESPAÑA
- APRENDE-IEA: AULAS SIN PAREDES PARA UNA FORMACIÓN SIN FRONTERAS
- APROFOR - ASOCIACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN
- ASIMU - ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE MUSICOTERAPEUTAS
- ASOCIACIÓN CENTRO DE FILOSOFIA PARA NIÑOS
- ASOCIACIÓN CULTURAL PIZPIRIGAÑA
- ASOCIACIÓN EDUCATIVA AULA SIENA
- ASOCIACIÓN ESCUELA DE EXPRESIÓN CORPORAL DE MADRID TALLER DE MOVIMIENTO
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DEL PROFESORADO DE HISTORIA Y GEOGRAFIA ASOCIACIÓN ESPIRAL, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA
- ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES
- ASOCIACIÓN NACIONAL PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DOCENTUM
- ASPROFOR - ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO Y PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL
- CC.OO. - FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS
- CDL - CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
- CECE - CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA
- CEFOPP - CENTRO DE ESTUDIOS Y FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ BERNARD AUCOUTURIER
- CNSE - FUNDACIÓN CONFEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE ESPAÑA
- COAEM-CONFEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE EDUCACIÓN MUSICAL
- COLEGIO OFICIAL DE FISICOS
- CONGREGACIÓN DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS
- CONSEJO SUPERIOR DE EXPERTOS EN ALTAS CAPACIDADES
- COPLEF - CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS DE PROFESORES Y LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FISICA

- COPOE - CONFEDERACIÓN DE ORGANIZACIONES DE PSICOPEDAGOGÍA Y ORIENTACIÓN DE ESPAÑA
- CSIF - CENTRAL SINDICAL INDEPENDIENTE Y DE FUNCIONARIOS
- ESTUDIO SCHINCA ASOCIACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL ARTE DEL MOVIMIENTO
- EURITMIA - ASOCIACIÓN COLECTIVO DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN
- FAMUNDO - FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN MUNDIAL DE DOCENTES
- FASPE - FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL
- FEADDEF - FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA
- FERE-CECA - FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA - TITULARES DE CENTROS CATÓLICOS
- FETE-UGT - FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA DE UGT
- FIAPAS - CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE FAMILIA DE PERSONAS SORDAS
- FOMENTO DE CENTROS DE ENSEÑANZA Madrid
- FORO DE LA INDUSTRIA NUCLEAR ESPAÑOLA
- FSIE - FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA
- FUNDACIÓN ABBANT
- FUNDACIÓN AIRES
- FUNDACIÓN ÁNGEL LLORCA
- FUNDACIÓN AULA SMART
- FUNDACIÓN AVANZA
- FUNDACIÓN CALVIDA
- FUNDACIÓN COLECCIÓN THYSSEN-BORNEMISZA
- FUNDACIÓN CULTURAL SANTA TERESA
- FUNDACIÓN DON CLAUDIO SÁNCHEZ-ALBORNOZ
- FUNDACIÓN EDUCACIÓN Y APOYO SOCIAL
- FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES
- FUNDACIÓN ENCUENTRO
- FUNDACIÓN ENTRECULTURAS - FE Y ALEGRÍA
- FUNDACIÓN EOS PARA LA FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA
- FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ
- FUNDACIÓN GLOBALIA
- FUNDACIÓN ICSE
- FUNDACIÓN INSTITUTO DE CIENCIAS DEL HOMBRE
- FUNDACIÓN JESÚS RICARDO ZALDÍVAR GRACIA
- FUNDACIÓN JOSÉ ORTEGA Y GASSET
- FUNDACIÓN JUAN MARCH
- FUNDACIÓN PASTOR DE ESTUDIOS CLÁSICOS
- FUNDACIÓN SANTILLANA
- FUNDACIÓN TOMILLO
- FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LA SALLE
- FUNDACIÓN VALORES
- FUNDECOR - FUNDACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO DE PROVINCIA DE CÓRDOBA

- GOETHE INSTITUT
- I.E.P.S.- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS DE SOMOSAGUAS - FUNDACIÓN CASTROVERDE
- IFIDMA - INSTITUTO PARA LA FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA MÚSICA Y OTRAS ARTES
- INSTITUTO CERVANTES
- INSTITUTO VIRTUAL DE CIENCIAS HUMANAS
- INVESTEIA - ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL
- MCEP - MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR
- MNCARS - MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA
- MUSEO NACIONAL DEL PRADO
- ONCE - ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS
- PATRIMONIO NACIONAL
- PED - FUNDACIÓN PREVENCIÓN EDUCATIVA CONTRA LA DROGA
- RADIO ECCA FUNDACIÓN CANARIA
- REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE FÍSICA
- SEM-EE - SOCIEDAD PARA LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ESTADO ESPAÑOL
- SIT - SINDICATO INDEPENDIENTE DE TRABAJADORES DE CÁDIZ
- SLKE-SOCIEDAD LISZT-KODÁLY DE ESPAÑA
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA
- STES - CONFEDERACIÓN SINDICAL DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA
- TESOL-SPAIN
- UECOE - UNIÓN ESPAÑOLA DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA
- UNED - UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
- UNIVERSIDAD DE CÁDIZ
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
- UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
- USO - FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE LA UNIÓN SINDICAL OBRERA

Anexo IX. Entidades con convenio con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

ENTIDADES CONVENIO FORMACION AÑO 2012

- ACADE
- ANPE
- ASOCIACIÓN CENTRO FILOSOFÍA PARA NIÑOS
- ASOCIACIÓN CULTURAL HISPANO-HELÉNICA
- ASOCIACION DE PROFESORADO ADAL
- ASOCIACIÓN DE PSICOMOTRICIDAD CARMEN TORRES
- ASOCIACION DE QUIMICOS DE MADRID - COL. OFICIAL DE QUIMICOS DE MADRID
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (AEOP)
- ASOCIACIÓN MADRILEÑA DE EDUCADORES INFANTILES
- ASOCIACION PARA LA RENOV DE LA ENSEÑANZA JUAN DE MAIRENA
- CECE
- CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DO
- COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS
- COLEGIO OFICIAL DE FISICOS
- COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGOS DE MADRID
- CSIF
- CSIT. UNION PROFESIONAL
- DELEGACIÓN DIOCESANA DE ENSEÑANZA DE ALCALA DE HENARES
- DELEGACION DIOCESANA DE ENSEÑANZA DE GETAFE
- DELEGACION DIOCESANA DE ENSEÑANZA DE MADRID
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA U.S.O - MADRID.
- FEDERACIÓN DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (FMRP)
- FERE
- FETE-UGT
- FUNDACIÓN ANTONIO DE NEBRIJA
- FUNDACION CULTURAL CARDENAL CISNEROS
- FUNDACIÓN DE AYUDA CONTRA LA DROGA (FAD)
- FUNDACION DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID
- FUNDACIÓN ECCA
- FUNDACIÓN ICSE
- FUNDACION INTERNATIONAL STUDIES
- FUNDACIÓN SINDROME DE DOWN DE MADRID
- INSTITUTO DE CIENCIAS DEL HOMBRE
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS - FUNDACIÓN CASTROVERDE
- SEMINARIO PERMANENTE DE CC. NATURALES, ASOC DE PROF
- SOCIEDAD MADRILEÑA DE PROFESORES DE MATEMATICAS EMMA CASTELNUOVO
- UCETAM

- UNION SINDICAL INDEPENDIENTE DE TRABAJADORES EMPLEADOS PUBLICOS (USIT-EP)
- UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

Anexo X. Cuestionario

DATOS PERSONALES Y LABORALES

1. Sexo	Femenino		Masculino	
2. Edad	De 22 a 29 años	De 30 a 39 años	De 40 a 49 años	Más de 50 años
3. Años de experiencia docente	Menos de 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 20 años	Más de 21 años
4. Situación administrativa	Funcionario/a		Interino/a	
5. Titulación académica	Diplomatura	Licenciatura	Postgrado	Doctorado
6. Etapa en la que imparte docencia	Educación Infantil		Educación Primaria	

7. En general, la calidad de los centros educativos públicos es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

8. En general, la calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

9. Ante la diversidad existente en las aulas de los centros educativos públicos, ¿cuál sería, según usted, la ratio alumnado/aula más adecuada para favorecer una educación de calidad?

De 0 a 10	De 10 a 15	De 15 a 20	De 20 a 25

10. En el actual sistema educativo, ¿se facilita la inclusión o la exclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Inclusión	Exclusión

11. ¿La diversidad exige un cambio de metodología y actitud por parte del maestro/a?

Si	No

12. ¿Considera usted que el maestro/a actual está cualificado y es competente para educar en y para la diversidad?

Si	No

13. Se debería recompensar (retribuir económicamente, mejoras en horarios, beneficios en concursos, ayudas especiales...) al profesorado más cualificado y competente?

Si	No

14. En general, la Formación Inicial que recibió usted en la Universidad fue:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

15. En general, la calidad de los Planes de Formación Inicial de Maestros es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

16. En general, la calidad del Profesorado que imparte la Titulación de Maestros es:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

17. Los nuevos Planes de Formación Inicial del Profesorado, ¿van a favorecer y potenciar que el profesorado actual esté más cualificado y sea más competente?

Si	No

18. ¿Qué tipo de asignatura has echado en falta o con un mayor número de horas en tu formación inicial? Elige las opciones que quieras.

Sobre trastornos y dificultades del aprendizaje	Sobre TIC	Sobre Inteligencia emocional	Sobre prevención de riesgos laborales
Más horas de Lengua Extranjera	Sobre creatividad	Sobre orientación profesional e innovación docente	Estrategias metodológicas

19. Según usted, ¿debería cambiar la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro?

Si	No

20. La Formación Permanente que usted ha recibido ha sido:

Muy deficiente	Deficiente	Buena	Muy buena

21. ¿Cuántas actividades de formación permanente realiza usted cada año?

Ninguna	Una	Dos	Tres	Más de tres

22. ¿En qué temáticas demanda usted la Formación Permanente? Elige las opciones que quieras.

Sobre programación docente	Actualización en conocimientos científicos	Sobre conocimientos psicopedagógicos y normativos	Sobre Inteligencia emocional
Sobre investigación teórica y práctica	Sobre innovación Educativa	Actualización en estrategias metodológicas	Sobre actualización en TIC

23. ¿Cuáles son las motivaciones que le impulsan a usted a realizar actividades de Formación Permanente? Elige las opciones que quieras.

Obtener el diploma y/o certificación Acreditativa	Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema	Promocionarme profesionalmente y obtener mayores beneficios económicos	Establecer contacto con otros compañeros/as y compartir experiencias educativas
Ocupar y aprovechar el tiempo libre	Concursos-Oposiciones		

24. Las actividades de Formación Permanente, normalmente ¿dónde las realiza usted?

En Universidad	En Colegios Profesionales	En Instituciones Públicas (CTIF, Acacias y/o MEC)	En Sindicatos
En Instituciones	En propio Centro		

Privadas	

25. En su opinión, ¿cuándo deberían realizarse las actividades de Formación Permanente del Profesorado?

En horas lectivas	En horas no lectivas	En vacaciones

26. En su opinión, ¿quién debería impartir las actividades de Formación Permanente del Profesorado?

Especialistas de la Universidad	Especialistas de otros ámbitos profesionales	Compañeros/as de profesión	Otros

27. En su opinión, la Formación Permanente del Profesorado debería ser:

Obligatoria	Voluntaria

28. ¿Se considera usted suficientemente formado para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad?

Si	No

29. ¿El actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es el más adecuado para potenciar la inclusión en la docencia del profesorado más cualificado y competente?

Si	No

30. En su opinión, ¿a qué se le debería dar mayor importancia en el sistema de acceso al Cuerpo de Maestros? Elige las opciones que consideres más importantes.

Experiencia laboral	Dominio de los conocimientos teóricos	Resolución de planteamientos prácticos	Defensa de la Programación
Titulación y cursos de formación Permanente	Prácticas en un centro		

OBSERVACIONES

Anexo XI. Guía del Grupo Focal de Discusión

- **Guía Grupo Focal de Discusión para profesores/as de Educación Infantil y Primaria.**

Pregunta clave: Propuestas y mejoras para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva en la actual sociedad del conocimiento.

LLUVIA DE IDEAS:

1. ¿Por qué se excluye en el sistema educativo español al alumnado diverso? Una vez detectado porque se excluye, reflexiona sobre propuestas que favorezcan la inclusión del alumnado diverso.
2. ¿Cuáles son las deficiencias de la Formación Inicial y la Formación Permanente del profesorado? Una vez detectadas las carencias, reflexiona sobre propuestas para mejorar la Formación Inicial y Permanente del profesorado.
3. ¿Cuáles son las deficiencias del actual Sistema de acceso al cuerpo de Maestros? A continuación, reflexiona sobre propuestas para favorecer la inclusión del profesorado más cualificado y competente al cuerpo de Maestros.
4. Por último, reflexiona sobre propuestas y mejoras en las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder a la diversidad actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva en la actual sociedad del conocimiento.

Sesión 1. Pregunta 1

Sesión 2. Pregunta 2.

Sesión 3. Pregunta 3.

Sesión 4. Pregunta 4

	CAUSAS DEFICIENCIAS Y/O	PROPUESTAS DE MEJORA
EXCLUSIÓN Versus INCLUSIÓN		
FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO		
SISTEMA DE ACCESO AL CUERPO DE MAESTROS		
PROFESORADO. EDUCAR EN Y PARA LA DIVERSIDAD		

Anexo XII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UCM

GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

Tipo de Asignatura ECTS

Formación Básica 100

Obligatorias 60

Optativas 30

Prácticas Externas 44

Trabajo Fin de Grado 6

Total 240

Primer Curso ECTS

Didáctica e Innovación Curricular 6

Historia y Corrientes Internacionales de la Educación 6

Métodos de Investigación Educativa 6

Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos 6

Orientación Educativa y Acción Tutorial 6

Psicobiología de la Educación 6

Psicología de la Educación 6

Psicología del Desarrollo 6

Sociología de la Educación 6

Teoría de la Educación 6

Segundo Curso ECTS

Adquisición y Desarrollo del Lenguaje 10

Creatividad y Educación 6

Desarrollo del Pensamiento Lógico Matemático y su Didáctica I 6

Desarrollo Psicomotor 6

Fundamentos de las Ciencias Sociales 6

Trastornos y Dificultades del Aprendizaje en la Infancia 6

Practicum I 8

Dos Optativas 12

Tercer Curso ECTS

Didáctica de la Motricidad Infantil 6

Fundamentos de la Educación Artística 6

Conocimiento del Medio Natural 6

Desarrollo de la Expresión Musical 6

Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés y Francés) 6
Desarrollo del Pensamiento Lógico
Matemático y su Didáctica II 6
Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil 6
Practicum II 6
Dos Optativas 12

Cuarto Curso ECTS

Didáctica de la Expresión Musical en Educación Infantil 6
Fundamentos y Didáctica de la Alimentación 6
Lectura, Escritura y Literatura Infantil 6
Practicum III 30
Una Optativa 6
Trabajo Fin de Grado 6

Optativas de 2º, 3er y 4º Curso ECTS

Formación Complementaria: Educación y Psicología

Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva 6
Aspectos Psicológicos del Sueño y la Intervención en los Primeros Años de Vida 6
Bases Psicológicas de la Atención Temprana 6
Ética de la Educación 6
Intervención Temprana 6
La Dimensión Intercultural en el Currículum 6
Psicopatología Infantil 6
Sociología de la Familia y de la Infancia 6
Tecnologías de la Información y la
Comunicación en Educación Infantil 6

Formación Complementaria: Didácticas Específicas

Audición Musical Activa 6
Canciones y Juegos Musicales 6
Construcción del Espacio y de la Geometría en Educación Infantil 6
Cuento y Poesía 6
Didáctica de la Oralidad de la Lengua Extranjera (Inglés o Francés) 6
Diseño y Gestión de Situaciones Didácticas con Contenido Matemático en Educación Infantil 6
Educación Ambiental desde las Ciencias Sociales 6
El Patrimonio Histórico-Artístico y Cultural y su Didáctica 6
Elaboración del Material Didáctico Musical 6
Expresión y Creatividad Corporal 6

Juegos Tradicionales y Populares en Educación Infantil 6
 Las Artes Plásticas y Visuales como Instrumento de Aprendizaje 6
 Material Lúdico-Motor en la Edad Infantil 6
 Procedimientos Artísticos I 6
 Procedimientos Artísticos II 6
 Recursos y Materiales en Lengua Extranjera (Francés o Inglés) 6
 Fundamentos de Teología y Contenidos Teológicos en Infantil 6
 Pedagogía y Didáctica de la Religión en Educación Infantil 6

Créditos de Participación ECTS

Cualquier curso 6

GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

Tipo de Asignatura ECTS

Formación Básica 60
 Obligatorias 100
 Optativas 30
 Prácticas Externas 44
 Trabajo Fin de Grado 6
 Total 240

Primer Curso ECTS

Didáctica e Innovación Curricular 6 Historia y Corrientes Internacionales en Educación 6
 Métodos de Investigación Educativa 6
 Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos 6
 Orientación Educativa y Acción Tutorial 6
 Psicobiología de la Educación 6
 Psicología de la Educación 6
 Psicología del Desarrollo 6
 Sociología de la Educación 6
 Teoría de la Educación 6

Segundo Curso ECTS

Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés y Francés) 4
 Educación Física y su Didáctica 6
 Fundamentos y Didáctica de Geografía 6
 Fundamentos y Didáctica de Física 6
 Lengua Extranjera (Inglés y Francés) 6

Matemáticas y su Didáctica I 6
Música en Educación Primaria 6
Practicum I 8
Dos Optativas 12

Tercer Curso ECTS

Didáctica de la Lengua 6
Fundamentos de la Educación Artística 6
Fundamentos y Didáctica de la Historia 6
Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte 6
Fundamentos y Didáctica de Química y Geología 6
Lengua Española 6
Matemáticas y su Didáctica II 6
Practicum II 6
Dos Optativas 12

Cuarto Curso ECTS

Matemáticas y su Didáctica III 6
Literatura y Educación 6
Fundamentos y Didáctica de la Biología 6
Practicum III 30
Una Optativa 6
Trabajo Fin de Grado 6

Optativas de 2º, 3er y 4º Curso ECTS

Formación Complementaria: Educación y Psicología

Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva 6
Tecnologías de la Información y la
Comunicación 6

Formación Complementaria: Didácticas Específicas

Didáctica de la Geometría y de la Medida de Magnitudes 6
Didáctica de las Fracciones y de los Números Decimales 6
Didáctica del Español como Lengua No Materna 6
Geografía de España y su Didáctica 6
Historia de España y su Didáctica 6
Historia de las Matemáticas 6
Historia del Arte Español y su Didáctica 6
Las Ciencias de la Tierra en la Escuela 6

Lectura y Escritura Creativa 6
Taller de Ciencias Físico-Químicas 6
TIC para Matemáticas de Primaria 6
Fundamentos de Teología 6
Pedagogía y Didáctica de la Religión en la
Escuela Primaria 6

Mención en Música

Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares 6
Formación Vocal y su Aplicación en el Aula 6
La Audición Musical: Análisis y Metodología 6
Ritmo, Movimiento y Danza 6

Mención en Educación Física

Actividad Física, Juego Motor y Salud 6
Didáctica de la Educación Física 6
Educación Física de Base 6
Expresión Corporal 6

Mención de Lengua Extranjera en Inglés

Recursos Didácticos de Lengua Extranjera (Inglés) 6
Formación para el Bilingüismo (Inglés) 6
Didáctica de las Competencias Orales en la Lengua Extranjera (Inglés) 6
Didáctica de la Lectura y de la Escritura en Lengua Extranjera (Inglés) 6

Mención de Lengua Extranjera en Francés

Recursos Didácticos de Lengua Extranjera (Francés) 6
Formación para el Bilingüismo (Francés) 6
Didáctica de las Competencias Orales en la Lengua Extranjera (Francés) 6
Didáctica de la Lectura y de la Escritura en Lengua Extranjera (Francés) 6

Mención de Pedagogía Terapéutica

Bases Psicológicas de la Educación Especial 6
Psicopatología de la Edad Escolar 6
Estrategias de Adaptación Curricular 6
Intervención Neuropsicológica en Educación 6

Mención de Audición y Lenguaje

Intervención Didáctica en Audición y Lenguaje 6
Psicopatología de la Audición y Lenguaje 6

Sistemas Alternativos de Comunicación 6
Psicobiología del Lenguaje 6

Créditos de Participación ECTS

Cualquier curso 6

Anexo XIII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAM

Grado Maestro Educación Infantil

Créditos ECTS

- Formación Básica. 102.
- Obligatorios. 60.
- Optativas. 27.
- Prácticas externas. 45.
- Trabajo Fin de Grado. 6.

Totales. 240 ECTS.

PRIMER CURSO.

- Fundamentos teóricos de la Educación Infantil. 6.
- Sociología de la Educación. 6.
- Educación en valores: igualdad y ciudadanía. 6.
- Habilidades de comunicación oral y escrita. 6.
- Desarrollo emocional y social. 6.
- Fundamentos de la Educación Artística, plástica y visual en la Educación Infantil. 6.
- Desarrollo de las habilidades lingüísticas y lectoescritura. 6.
- Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica. 6.
- Desarrollo cognitivo y lingüístico. 6.
- Lengua extranjera I (Inglés 1). 6 o Lengua extranjera I (Francés 1). 6.

SEGUNDO CURSO.

- TIC en Educación Infantil. 6.
- Prácticum I. 6.
- Políticas educativas de la Unión Europea. 6.
- Literatura infantil. 6.
- Lenguaje extranjera II (Inglés 2) o (Francés 2) 6.
- Psicología de la Educación. 6.
- Didáctica general. 6.
- Organización del centro y del aula. 6.
- Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas. 6.

TERCER CURSO

- Prácticum II. 12.
- Observación sistemática y métodos de investigación en educación. 6.
- Conocimiento del Medio natural en el currículum de Educación Infantil. 6.

- Orientación y asesoramiento a las familias. 6.
- Infancia, salud y alimentación. 12.
- Educación Física en la etapa de Educación Infantil y Fundamentos didácticos. 6.
- Educación musical en la etapa infantil. 6.

CUARTO CURSO.

- Optativas. 27.
- Prácticum genérico. 18.
- Prácticum mención. 9.
- Trabajo Fin de Grado. 6.

ASIGNATURAS OPTATIVAS/MENCIONES OFERTADAS.

- Mención en el Conocimiento del Medio de las Ciencias y las Matemáticas.
 - o Laboratorio de Juegos Matemáticos. 9.
 - o Taller de naturaleza. 6.
 - o Taller del medio social. 6.
 - o El entorno como recurso educativo. 6.
- Mención en desarrollo de la Expresión Musical en la etapa Infantil.
 - o Didáctica de la música y repertorio en la edad infantil. 9.
 - o Juegos musicales. 6.
 - o Música y movimiento. 6.
 - o Instrumentos escolares. 6.
 - o Recursos educativos musicales con TIC. 6.
- Mención en arte, cultura visual y plástica.
 - o Recursos, técnicas y procedimientos artísticos en Educación Infantil y Primaria. 9.
 - o Didáctica de la educación artística, plástica y visual. 6.
 - o Artes visuales y dramatización. 6.
 - o Comunicación audiovisual y TIC en la educación artística. 6.

ASIGNATURAS FUERA DE MENCIÓN/ITINERARIO

- Fundamentos de la atención temprana (apoyo y desarrollo). 9.
- Atención temprana y discapacidad. Evaluación diagnóstica. 6.
- Juegos de ficción, relación entre iguales y socialización. 6.
- Historia de la literatura infantil y juvenil. 6.
- Hecho religioso y culturas. 6.
- La esencia del cristianismo. 6.

GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

Créditos ECTS

- Formación básica. 60
- Obligatorios. 102
- Optativas. 27
- Prácticas externas. 45
- Trabajo Fin de Grado. 6

Total. 240 ECTS.

PRIMER CURSO.

- Aprendizaje y desarrollo infantil I. 6.
- Sociología de la educación. 6.
- Educar para la igualdad y la ciudadanía. 6.
- Habilidades de comunicación oral y escrita. 6.
- Teoría y política de la educación. 6.
- Aprendizaje y desarrollo infantil II. 6.
- Didáctica general. 6.
- TIC para la sociedad digital. 6.
- Matemáticas y su didáctica I. 6.
- Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa. 6.

SEGUNDO CURSO.

- Lengua extranjera (Inglés 1) o (Francés 1). 6.
- Matemáticas y su didáctica II. 6.
- Las Ciencias Sociales en Educación Primaria. 6.
- Las Ciencias Experimentales en Educación Primaria. 6.
- Didáctica de la lengua española. 6.
- Organización escolar. 6.
- Prácticum I. 6.
- Literatura española, literatura infantil y educación literaria. 9.
- Fundamentos de la expresión artística, plástica y visual en Primaria. 9.

TERCER CURSO.

- Prácticum II. 12.
- Didáctica de las Ciencias Experimentales. 6.
- Didáctica de las Ciencias Sociales. 6.
- Matemáticas y su didáctica. III. 6.
- Investigación, innovación y evaluación. 6.

- Lengua extranjera (Inglés 2) o (Francés 2). 6.
- Educación física y fundamentos didácticos. 9.
- Música en primaria. 9.

CUARTO CURSO.

- Optativas. 27.
- Prácticum genérico. 15.
- Prácticum Mención. 12.
- Trabajo Fin de Grado. 6.

ASIGNATURAS OPTATIVAS/MENCIONES

- Mención en Conocimiento del Medio natural, social y cultural.
 - o Ciencias experimentales y ciencias sociales en el aula. 9.
 - o Ciencias experimentales y vida cotidiana. 6.
 - o Los fundamentos de la España actual: geografía, historia e historia del Arte. 6.
 - o Educación ambiental y desarrollo sostenible. 6.
 - o La Comunidad de Madrid. 6.
- Mención en arte, cultura visual y plástica.
 - o Recursos, técnicas y procedimientos artísticos en Educación Infantil y Primaria. 9.
 - o Didáctica de la educación artística, plástica y visual. 6.
 - o Artes visuales y dramatización. 6.
 - o Comunicación audiovisual y TIC en la educación artística. 6.
- Mención en lengua extranjera (Inglés).
 - o Lengua inglesa III. 9.
 - o Didáctica de la lengua inglesa I. 6.
 - o Didáctica de la lengua inglesa II. 6.
 - o Literatura infantil y juvenil en lengua inglesa. 6.
- Mención en TIC.
 - o TIC aplicadas a la educación. 9.
 - o Niños y jóvenes ante la cultura audiovisual y digital. 6.
 - o Materiales educativos multimedia. 6.
 - o Docencia virtual. 6.
- Mención en Educación Musical.
 - o Formación musical I: conjunto instrumental y flauta de pico. 9.

- Formación musical II: formación rítmica y danza. 6.
- Formación musical III: formación vocal y auditiva. 6.
- Formación musical IV: composición para la escuela. 6.
- Formación musical V: nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. 6.
- Mención en Educación Inclusiva. (Pedagogía Terapéutica).
 - Apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales. 9.
 - Apoyo, asesoramiento y trabajo colaborativo para la inclusión educativa. 6.
 - Programas de intervención para alumnos con capacidades diferentes. 6.
 - Diagnóstico y orientación psicopedagógica. 6.
- Mención en Audición y Lenguaje.
 - Adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito. 9.
 - Dificultades del lenguaje oral. Evaluación e intervención. 6.
 - Dificultades del lenguaje escrito. Evaluación e intervención. 6.
 - Adquisición, desarrollo y enseñanza de la lengua de signos. 6.
- Mención en Educación Física.
 - Fundamentos y manifestaciones básicas de la motricidad humana. 9.
 - Didáctica de la educación física. 6.
 - Iniciación deportiva. 6.
 - La condición física y la salud en la edad escolar. 6.

ASIGNATURAS FUERA DE MENCIÓN/ITINERARIO.

- Historia de la literatura infantil y juvenil. 6.
- Literatura contemporánea en lengua española. 6.
- Convivencia y resolución de conflictos. 6.
- Filosofía para niños. 6.
- Hecho religioso y culturas.
- 6.
- La esencia del cristianismo. 6.
- Matemáticas y su didáctica IV. 9.
- Juegos matemáticos. 6.

Anexo XIV. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAH

GRADO MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

PRIMER CURSO

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
COMUNICACIÓN Y MEDIOS SOCIOCULTURALES: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (420000)		-	6	BÁS
DIDÁCTICA (420001)		—	6	BÁS
EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SISTEMAS CONTEMPORÁNEOS DE EDUCACIÓN INFANTIL (420002)		—	6	BÁS
FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN MORAL (420003)		—	6	BÁS
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO (420004)		—	6	BÁS

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO Y TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL (420005)		—	6	BÁS
ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (420006)		—	6	BÁS
ORIENTACIÓN E INTERPRETACIÓN TUTORIAL (420007)		—	6	BÁS
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (420008)		—	6	BÁS
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (420009)		—	6	BÁS

SEGUNDO CURSO

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
ATENCIÓN TEMPRANA: FUNDAMENTOS Y RECURSOS (420014)		—	6	BÁS
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (420010)		—	6	BÁS
LENGUA EXTRANJERA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (FRANCÉS) (420029)	FRANCÉS(*)	—	6	OB
LENGUA EXTRANJERA PARA EDUCACIÓN INFANTIL (INGLÉS) (420011)		—	6	OB
PRACTICUM I (420012)		—	8	OB
PROMOCIÓN DE LA SALUD Y HÁBITOS SALUDABLES (420013)		—	8	BÁS

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
ATENCIÓN TEMPRANA: FUNDAMENTOS Y RECURSOS (420014)		—	6	BÁS
EL JUEGO MUSICAL: EXPRESIÓN Y PERCEPCIÓN (420015)		—	6	OB
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA (420016)		—	6	BÁS
PROCESOS DE APRENDIZAJE: DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS (420017)		—	8	BÁS
PSICOLOGÍA Y CONTEXTOS EDUCATIVOS (420018)		—	6	BÁS

TERCER CURSO

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES EN EDUCACIÓN INFANTIL (420019)		—	6	OB
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA (420020)		—	8	OB
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES (420021)		—	8	OB
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS (420022)		—	8	OB

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
PRACTICUM II (420023)		—	12	OB
PSICOMOTRICIDAD INFANTIL (420024)		—	6	OB

TR = Troncal - OB = Obligatoria - BÁS = Formación Básica - C = Complementos de formación - EX = Prácticas externas - P = Proyecto fin de Grado - Cr. = Créditos

Subir

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Periodo
LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL (420032)		—	6	1 CUAT.
EDUCACIÓN PARA LA SALUD (420031)		—	6	1 CUAT.
ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTACIÓN FAMILIAR (420034)		—	6	1 CUAT.
ATENCIÓN TEMPRANA: DIAGNÓSTICO		—	6	1

E INTERVENCIÓN (420033)				CUAT.
INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO (420030)		—	6	1 CUAT.
TALLER DE LENGUA ORAL Y ESCRITA (420041)		—	6	2 CUAT.
LENGUA EXTRANJERA PARA EDUCACIÓN INFANTIL III: DESTREZAS DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA (420039)		—	6	2 CUAT.
LENGUA EXTRANJERA PARA EDUCACIÓN INFANTIL II: DESTREZAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA (420038)		—	6	2 CUAT.
EL MENSAJE CRISTIANO (420042)		—	6	2 CUAT.
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN PARA EDUCACIÓN INFANTIL (420043)		—	6	2 CUAT.
COMPETENCIA COMUNICATIVA Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (420040)		—	6	2 CUAT.
QUÍMICA Y EDUCACIÓN ALIMENTARIA (420037)		—	6	2 CUAT.
CONOCIMIENTO DEL ENTORNO NATURAL (420036)		—	6	2 CUAT.

GRADO MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA**PRIMER CURSO**

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
COMUNICACIÓN Y MEDIOS SOCIOCULTURALES: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (420000)		—	6	BÁS
DIDÁCTICA (420001)		-	6	BÁS
FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN MORAL (420003)		—	6	BÁS
PROCESOS DE APRENDIZAJE:DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS (430000)		—	6	BÁS
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO (420004)		—	6	BÁS

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
GEOGRAFÍA GENERAL (430001)		—	6	OB
LENGUA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA (430002)		—	6	OB
ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS (420006)		—	6	BÁS
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (420008)		—	6	BÁS
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (420009)		—	6	BÁS

SEGUNDO CURSO

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
FORMACIÓN VOCAL E INSTRUMENTAL:RECURSOS DIDÁCTICOS (430003)		—	6	OB

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (420010)		—	6	BÁS
LENGUA EXTRANJERA I (FRANCÉS) (430022)	FRANCÉS(*)	—	6	OB
LENGUA EXTRANJERA I (INGLÉS) (430004)		—	6	OB
MATEMÁTICAS I (430005)		—	6	OB
PRACTICUM I (430006)		—	8	OB

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
CIENCIAS DE LA MATERIA Y DE LA ENERGÍA (430008)		—	8	OB
CIENCIAS DE LA TIERRA Y DE LA VIDA (430009)		—	8	OB
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVAS CONTEMPORÁNEAS (430007)		—	6	BÁS
LENGUA EXTRANJERA II (FRANCÉS) (430023)	FRANCÉS(*)	—	6	OB
LENGUA EXTRANJERA II (INGLÉS) (430010)		—	6	OB

TERCER CURSO

1 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA (430011)		—	6	OB
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES		—	6	OB

(430012)				
EL LENGUAJE PLÁSTICO Y VISUAL: RECURSOS Y APLICACIONES (430013)		—	6	OB
LITERATURA ESPAÑOLA Y SU DIDÁCTICA (430014)		—	6	OB
MATEMÁTICAS II (430015)		—	6	OB

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS (430016)		—	6	OB
HISTORIA DE ESPAÑA (430017)		—	6	OB
PRACTICUM II (430018)		—	12	OB

CUARTO CURSO

2 CUAT.

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Tipo
TRABAJO FIN DE GRADO (430021)		-	12	P

TR = Troncal - OB = Obligatoria - BÁS = Formación Básica - C = Complementos de formación - EX = Prácticas externas - P = Proyecto fin de Grado - Cr. = Créditos

Subir

ASIGNATURAS OPTATIVAS

Asignatura (Código)	Docencia	Guía Docente	Cr.	Periodo
INNOVACIÓN Y CALIDAD EN LA ESCUELA (430025)		—	6	1 CUAT.
INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO CRÍTICO (420030)		—	6	1 CUAT.
PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN MUSICAL (430026)		—	6	1 CUAT.

<u>AMPLIACIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA (430027)</u>		—	6	1 CUAT.
<u>COMPLEMENTOS FORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA (430029)</u>		—	6	1 CUAT.
<u>COMPLEMENTOS FORMATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DEL MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (430028)</u>		—	6	1 CUAT.
<u>HABILIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS (430024)</u>		-	6	1 CUAT.
<u>EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS (430030)</u>		—	6	2 CUAT.
<u>ELEMENTOS Y FUNCIONES BÁSICAS DE LA ESTRUCTURA MUSICAL (430031)</u>		—	6	2 CUAT.
<u>LENGUA EXTRANJERA III: DESTREZAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA (430032)</u>		—	6	2 CUAT.
<u>EL MENSAJE CRISTIANO (420042)</u>		—	6	2 CUAT.

Anexo XV. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. URJC.

Itinerario Formativo de la Enseñanza GRADO EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 1

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Organización Escolar	FBR	6
1	Historia y Cultura de España	FBC	6
1	Teoría de la Educación	FBR	6
1	Deontología: ética y responsabilidad social de la educación	FBC	6
1	Historia Social de la Educación	FBR	6
2	Las TIC en la educación	FBC	6
2	Psicología social de la educación	FBR	6
2	Sociología de la Educación	FBR	6
2	Metodología de la investigación educativa	FBR	6
2	Comunicación Audiovisual y Educación	FBR	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 2

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Desarrollo cognitivo y lingüístico	FBR	6
1	Desarrollo emocional y social	FBR	6
1	Psicología del Aprendizaje	FBR	6
1	Desarrollo del pensamiento matemático	OB	6
1	Desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoescritura I	OB	6
2	Educación para la salud, la higiene y la alimentación	FBR	6
2	Atención Temprana	FBR	6
2	Intervención educativa socio-familiar	FBR	6
2	Desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoescritura II	OB	6
Anual	Idioma moderno	FBC	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 3

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Didáctica de las Matemáticas	OB	6
1	Didáctica del conocimiento del medio social	OB	6
1	Educación Musical	OB	6
1	Educación Física	OB	6
1	Lengua Inglesa y su didáctica	OB	6
2	Didáctica del conocimiento del medio natural	OB	6
2	Psicomotricidad	OB	6
2	Prácticas Externas	OB	18

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 4

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Laboratorio de Juegos Matemáticos	OB	4,5
1	Didáctica de la Lengua y la Literatura	OB	4,5
1	Educación artística y plástica	OB	6
1	Reconocimiento académico de créditos	OP	6
Anual	Prácticas Externas	OB	33
Anual	Trabajo Fin de Grado	OB	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

Itinerario Formativo de la Enseñanza GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 1

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
----------	------------	----------	----------

1	Organización Escolar	FBR	6
1	Historia y Cultura de España	FBC	6
1	Teoría de la Educación	FBR	6
1	Deontología: ética y responsabilidad social de la educación	FBC	6
1	Historia Social de la Educación	FBR	6
2	Las TIC en la educación	FBC	6
2	Psicología social de la educación	FBR	6
2	Sociología de la Educación	FBR	6
2	Metodología de la investigación educativa	FBR	6
2	Comunicación Audiovisual y Educación	FBR	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 2

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Matemáticas y su didáctica I	OB	6
1	Lengua y literatura españolas y su didáctica I	OB	6
1	Didáctica de las Ciencias Sociales I	OB	6
1	Educación Musical I	OB	6
1	Educación Física I	OB	6
2	Matemáticas y su didáctica II	OB	6
2	Lengua y literatura españolas y su didáctica II	OB	6
2	Lengua inglesa y su didáctica	OB	6
2	Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas	FBR	6
Anual	Idioma Moderno	FBC	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 3

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
----------	------------	----------	----------

1	Matemáticas y su Didáctica III	OB	6
1	Lengua y Literatura Españolas y su Didáctica III	OB	6
1	Didáctica de las Ciencias Sociales II	OB	6
1	Didáctica de las Ciencias Naturales I	OB	6
1	Educación Musical II	OB	6
2	Educación Física II	OB	6
2	Las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria	OB	4,5
2	Las Ciencias Sociales en la Educación Primaria	OB	4,5
2	Prácticas Externas	OB	15

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

CURSO 4

Semestre	Asignatura	Carácter	Créditos
1	Educación Artística y Plástica	OB	6
1	Didáctica de las Ciencias Naturales II	OB	6
1	Reconocimiento académico de créditos	OP	6
Anual	Prácticas Externas	OB	36
Anual	Trabajo Fin de Grado	OB	6

Total de créditos a cursar: 60

FBC: Formación Básica Común, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

FBR: Formación Básica de Rama, son convalidables con sus homólogas de todos los grados

OB: Obligatoria

OP: Optativa

Anexo XVI. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UP Comillas

GRADO EDUCACIÓN INFANTIL

ANUALES

Didáctica General	6.0 ECTS
El profesorado y la organización del centro escolar	6.0 ECTS
Inglés para el aula I / English for Education I	9.0 ECTS
Procesos psicoeducativos básicos	6.0 ECTS
Psicología del desarrollo en la edad escolar (0-6)	6.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Expresión oral y escrita	4.5 ECTS
Historia de la Infancia y su escolarización	4.5 ECTS
Sociedad, Cultura y Educación	4.5 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva	4.5 ECTS
Pensamiento educativo contemporáneo	3.0 ECTS
Prácticum I	6.0 ECTS
Religión, Cultura y Valores *	6.0 ECTS

SEGUNDO CURSO

ANUALES

Didáctica de la Educación Infantil	6.0 ECTS
El currículo de Educación Infantil	9.0 ECTS
Inglés para el aula II / English for Education II	6.0 ECTS
Prácticum II	10.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	6.0 ECTS
El mensaje cristiano	3.0 ECTS
Métodos de investigación e innovación educativa	4.5 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales I	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Autonomía personal y salud infantil	4.5 ECTS
-----------------------------------------------------	----------

Observación e investigación en Educación Infantil	3.0 ECTS
Recursos para la respuesta educativa a las dificultades de aprendizaje	6.0 ECTS
El mensaje cristiano II *	3.0 ECTS

► TERCERO CURSO

ANUALES

Aprendizaje de la Lengua y la lectoescritura y su didáctica	9.0 ECTS
Prácticum III	10.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Antropología filosófico-educativa	4.5 ECTS
Aprendizaje del conocimiento del Medio y su didáctica	6.0 ECTS
El desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica	6.0 ECTS
Iglesia y moral	3.0 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales II	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Content and Language Integrated Learning I	6.0 ECTS
Desarrollo de la personalidad docente	3.0 ECTS
Orientación y asesoramiento educativo a las familias	6.0 ECTS
Respuesta educativa a los problemas del bienestar infantil	4.5 ECTS
La Iglesia y los Sacramentos *	3.0 ECTS

► CUARTO CURSO

ANUALES

Practicum IV	10.0 ECTS
Trabajo Fin de Grado	8.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Content and Language Integrated Learning II (CLIL II)	5.0 ECTS
Didáctica de Lengua extranjera (Inglés) / Teaching	5.0 ECTS

English as a foreign language	
La Educación Infantil en España y en Europa	4.5 ECTS
Literatura Infantil y animación a la lectura	4.5 ECTS
Pedagogía y didáctica de la religión	3.0 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales III	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Infantil	4.5 ECTS
Educación corporal y su didáctica	4.5 ECTS
Educación musical y su didáctica	4.5 ECTS
Educación plástica y su didáctica	4.5 ECTS
Pedagogía y didáctica de la religión II *	3.0 ECTS

Grado EDUCACIÓN PRIMARIA

► PRIMERO CURSO

ANUALES

Didáctica General	6.0 ECTS
El profesorado y la organización del centro escolar	6.0 ECTS
Inglés para el aula I / English for Education I	9.0 ECTS
Procesos psicoeducativos básicos	6.0 ECTS
Psicología del desarrollo en la edad escolar	6.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Actualización científica y Currículo en Ciencias Sociales	4.5 ECTS
Expresión oral y escrita	4.5 ECTS
Sociedad, Cultura y educación	4.5 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Actualización científica y Currículo de Ciencias Experimentales	4.5 ECTS
Pensamiento educativo contemporáneo	3.0 ECTS
Prácticum I	6.0 ECTS
Religión, Cultura y Valores *	6.0 ECTS

SEGUNDO CURSO

ANUALES

Actualización científica y Currículo en Lengua Española	6.0 ECTS
Actualización científica y Currículo en Matemáticas	9.0 ECTS
Inglés para el aula II / English for Education II	6.0 ECTS
Prácticum II	10.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Dificultades de aprendizaje y educación inclusiva	6.0 ECTS
El mensaje cristiano	3.0 ECTS
Métodos de investigación e innovación educativa	4.5 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales I	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Colaboración Escuela-Familia	6.0 ECTS
Historia de la Educación Española contemporánea	3.0 ECTS
Las Ciencias Sociales en el aula de Primaria	4.5 ECTS
El mensaje cristiano II *	3.0 ECTS

TERCERO CURSO

ANUALES

Prácticum III	10.0 ECTS
-------------------------------	-----------

PRIMER CUATRIMESTRE

Actualización científica y Currículo en Educación Física	4.5 ECTS
Antropología Filosófico-educativa	4.5 ECTS
Desarrollo de la personalidad docente	3.0 ECTS
Iglesia y moral	3.0 ECTS
Lengua Española en el aula de Primaria	4.5 ECTS
Literatura infantil y animación a la lectura	4.5 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales II	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Content and Language Integrated Learning I (CLIL I)	6.0 ECTS
Educación Plástica y Visual y su didáctica	4.5 ECTS
La Educación Física en Primaria	4.5 ECTS

Las Ciencias Experimentales en el aula de Primaria	4.5 ECTS
Las Matemáticas en el aula de Primaria	4.5 ECTS
La Iglesia y los Sacramentos *	3.0 ECTS

CUARTO CURSO

ANUALES

Practicum IV	10.0 ECTS
Trabajo Fin de Grado	8.0 ECTS

PRIMER CUATRIMESTRE

Content and Language Integrated Learning II (CLIL II)	5.0 ECTS
Didáctica de Lengua extranjera (Inglés) / Teaching English as a foreign language	5.0 ECTS
Gestión de procesos de aula	3.0 ECTS
Investigación e innovación en el aprendizaje de Ciencias Sociales	3.0 ECTS
Investigación e innovación en el aprendizaje de Lengua Española	3.0 ECTS
Pedagogía y didáctica de la religión	3.0 ECTS
Taller de habilidades docentes y profesionales III	2.0 ECTS

SEGUNDO CUATRIMESTRE

Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Infantil	4.5 ECTS
Educación musical y su didáctica	4.5 ECTS
Investigación e innovación en el aprendizaje de Matemáticas	4.5 ECTS
Investigación e innovación en la enseñanza de Ciencias Experimentales	4.5 ECTS
Pedagogía y didáctica de la religión II *	3.0 ECTS

* Materia necesaria para la obtención de la Declaración Eclesiástica de Capacitación

Anexo XVII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UCJC.

GRADO EDUCACIÓN INFANTIL		
ASIGNATURAS	CRÉDITOS	TIPO
Lengua Castellana	6	Básico
English I	6	Básico
Psicología de la educación	6	Básico
Psicología del desarrollo	6	Básico
Sociología de la educación e interculturalidad	6	Básico
El Currículum en la Educación Infantil	7	Básico
La educación en su contexto histórico e internacional	6	Básico
Observación e Investigación en el aula	6	Básico
Desarrollo del lenguaje en la educación infantil	5	Obligatorio
Prácticum I	6	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURAS	CRÉDITOS	TIPO
Psicopatología infantil	9	Básico
Intervención educativa: Modificación de conducta	6	Básico
Tecnología y medios de comunicación en el aula	6	Básico
Técnicas de comunicación y asesoramiento educativo	6	Básico
Expresión oral y escrita	3	Obligatorio
Prevención y promoción de la salud escolar	6	Básico
Aspectos organizativos y funcionales del centro educativo	6	Básico
Habilidades del profesor	6	Básico
English II	4	Obligatorio
Prácticum II	8	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURAS	CRÉDITOS	TIPO
Atención Temprana y Desarrollo Psicomotor	6	Básico
Desarrollo del Pensamiento Matemático y su Didáctica	6	Obligatorio

Aprendizaje de las Ciencias Sociales y Naturales	9	Obligatorio
English III	5	Obligatorio
Lectoescritura	6	Obligatorio
Expresión corporal y su didáctica	5	Obligatorio
Optativas/Mención I	12	Optativa
Practicum III	11	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURAS	CRÉDITOS	TIPO
Early teaching of a second language	5	Obligatorio
Expresión Plástica y creativa	6	Obligatorio
Expresión Musical y su Didáctica	6	Obligatorio
Optativas/Mención II	18	Optativa
Practicum IV	15	Prácticas Externas
Trabajo de Fin de Grado	10	Trabajo de Fin de Grado
Total	60	

OPTATIVAS*	CRÉDITOS
Dramatización en la escuela	6
Métodos diseños y técnicas de investigación	6
Procesos psicológicos básicos	6
Religión, Cultura y Valores	6
El mensaje cristiano	6
La Iglesia, los sacramentos y la moral	6
Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela	6
Autonomía personal: adecuación de técnicas, espacios y recursos	6
Iniciativa y proyecto empresarial en el ámbito de la escuela	6
Prevención de riesgos y primeros auxilios	6
Atención a menores en riesgo social	6
Fundamentos de los deportes I	6
Fundamentos de los deportes II	6
Modelos de planificación y técnicas de gestión y organización deportiva	6
Actividad física y deporte adaptado	6

Reconocimiento Académico de Créditos	6
Total	90

MENCIONES*	CRÉDITOS
-------------------	-----------------

Asignaturas de la Mención en “Lengua Extranjera: Inglés”

English language teaching methodology and learning strategies	6
Reading and writing in English	6
Literature for children in English	6
Computer assisted instruction in English	3
English resources: analysis, production and adaptation	3
Games and Rhymes workshop	3
International Education	3
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
-------------------	-----------------

Asignaturas de la Mención en “Educación Física”

El cuerpo humano: estructura y función	4
Pedagogía del Juego	4
Educación física de base	4
Juego, ritmo y movimiento	3
Destrezas motoras	3
Didáctica de la Educación Física	3
Actividades físicas en la naturaleza	3
Cuentos motores	2
Danzas del mundo	2
Nutrición y actividad física	2
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
-------------------	-----------------

Mención “Pedagogía Terapéutica”

Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia motórica	4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia visual	4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia auditiva	4
Aspectos psicológicos e intervención educativa de la deficiencia mental	4
Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo	4

Aspectos evolutivos e intervención educativa en la Sobredotación	4
Tratamientos educativos de los trastornos del aprendizaje	6
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
------------	----------

Mención “Tecnología Avanzada de la Comunicación en Educación”

Las tecnologías avanzadas de la comunicación como instrumento de innovación educativa	6
Gestión y organización de recursos tecnológicos en educación	6
Software aplicado a la educación	6
Diseño y edición multimedia aplicado a la educación	6
Creadición de páginas web y uso educativo de Internet 2.0	6
Total	30

* Es necesario un grupo mínimo de 15 alumnos matriculados.

GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA

ASIGNATURA	CRÉDITOS	TIPO
Psicología de la educación	6	Formación Básica
Psicología del desarrollo	6	Formación Básica
Sociología de la educación e interculturalidad	6	Formación Básica
Lengua Castellana	6	Obligatoria
English I	6	Obligatoria
Observación e Investigación en el aula	6	Formación Básica
La educación en su contexto nacional e internacional	6	Formación Básica
Diversidad y educación inclusiva	6	Formación Básica
Aspectos organizativos y funcionales del centro educativo	6	Formación Básica
Prácticum I	6	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURA	CRÉDITOS	TIPO
Intervención educativa: Modificación de conducta	6	Formación Básica
Técnicas de Comunicación y asesoramiento educativo	6	Formación Básica
Tecnología y Medios de comunicación en el aula	6	Obligatoria

Literatura	4	Obligatoria
Expresión Oral y Escrita	3	Obligatoria
Matemáticas	6	Obligatoria
Habilidades del profesor	6	Formación Básica
Educación Física y su didáctica	6	Obligatoria
Didáctica de las Matemáticas I	5	Obligatoria
English II	4	Obligatoria
Prácticum II	8	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURA	CRÉDITOS	TIPO
Ciencias Experimentales	6	Obligatoria
Didáctica de las Matemáticas II	3,5	Obligatoria
Ciencias Sociales	6	Obligatoria
Didáctica de lengua y literatura	4,5	Obligatoria
English III	5	Obligatoria
Expresión Plástica y creativa	6	Obligatoria
Ciencias Naturales	6	Obligatoria
Optativas / Mención I	12	Optativa
Prácticum III	11	Prácticas Externas
Total	60	

ASIGNATURA	CRÉDITOS	TIPO
Expresión Musical y su Didáctica	6	Obligatoria
Didáctica de las Ciencias Experimentales	6,5	Obligatoria
Didáctica de las Ciencias Sociales	4,5	Obligatoria
Optativas / Mención II	18	Optativa
Prácticum IV	15	Prácticas Externas
Trabajo de Fin de Grado	10	Trabajo de Fin de Grado
Total	60	

OPTATIVAS*

CRÉDITOS

Dramatización en la escuela	6
Métodos diseños y técnicas de investigación	6
Procesos psicológicos básicos	6
Religión, Cultura y Valores	6
El mensaje cristiano	6
Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela	6
Autonomía personal: adecuación de técnicas, espacios y recursos	6
Iniciativa y proyecto empresarial en el ámbito de la escuela	6
Prevención de riesgos y primeros auxilios	6
Atención a menores en riesgo social	6
Fundamentos de los deportes I	6
Fundamentos de los deportes II	6
Modelos de planificación y técnicas de gestión y organización deportiva	6
Actividad física y deporte adaptado	6
Reconocimiento Académico de Créditos	6
Total	90

MENCIONES*	CRÉDITOS
------------	----------

Asignaturas de la Mención en “Lengua Extranjera: inglés”

English language teaching methodology and learning strategies	6
Reading and writing in English	6
Literature for children in English	6
Computer assisted instruction in English	3
English resources: analysis, production and adaptation	3
Games and Rhymes workshop	3
International Education	3
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
------------	----------

Asignaturas de la Mención en “Educación Física”

El cuerpo humano: estructura y función	4
Pedagogía del Juego	4
Educación física de base	4
Juego, ritmo y movimiento	3

Destrezas motoras	3
Didáctica de la Educación Física	3
Actividades físicas en la naturaleza	3
Cuentos motores	2
Danzas del mundo	2
Nutrición y actividad física	2
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
-------------------	-----------------

Asignaturas de la Mención “Pedagogía Terapéutica”

Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia motórica	4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia visual	4
Aspectos evolutivos e intervención educativa de la deficiencia auditiva	4
Aspectos psicológicos e intervención educativa de la deficiencia mental	4
Intervención psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo	4
Aspectos evolutivos e intervención educativa en la Sobredotación	4
Tratamientos educativos de los trastornos del aprendizaje	6
Total	30

MENCIONES*	CRÉDITOS
-------------------	-----------------

Asignaturas de la Mención “Tecnología Avanzada de la Comunicación en Educación”

Las tecnologías avanzadas de la comunicación como instrumento de innovación educativa	6
Gestión y organización de recursos tecnológicos en educación	6
Software aplicado a la educación	6
Diseño y edición multimedia aplicado a la educación	6
Creación de páginas web y uso educativo de Internet 2.0	6
Total	30

Anexo XVIII. Planes de estudio del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UAX.

Grado de Maestro en Educación Infantil

Primer Curso

Asignatura anual	Carácter*	Ects	Créditos
Lengua Inglesa	FB	9,0	
Subtotal:		9	
Primer Cuatrimestre	Carácter*	Ects	Créditos
Educación Inclusiva	FB	4,5	
Fundamentos de las Matemáticas	OB	3,0	
Pedagogía Básica	FB	6,0	
Psicología del Desarrollo	FB	6,0	
Subtotal:		19,5	
Segundo Cuatrimestre	Carácter*	Ects	Créditos
Fundamentos de la Lengua y Literatura Castellanas	OB	6,0	
Fundamentos de los Lenguajes Audiovisuales	OB	3,0	
Psicología del Aprendizaje	FB	6,0	
Teoría e Instituciones Educativas	FB	4,5	
Subtotal:		19,5	
Asignaturas Optativas	Carácter*	Ects	Créditos
Optativas	OP	12,0	
Subtotal:		12	
Total:		60	

Segundo Curso

Asignatura anual	Carácter*	Ects	Créditos
Iniciación a la Innovación Educativa	FB	9,0	
Subtotal:		9	
Primer Cuatrimestre	Carácter*	Ects	Créditos
Fundamentos de las Ciencias Experimentales	OB	3,0	
La Educación Infantil	FB	6,0	
Practicum Genérico 1	OB	6,0	
Tecnologías de la Información y de la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza	FB	4,5	
Transtornos del Desarrollo y del Aprendizaje	FB	6,0	
Subtotal:		25,5	
Segundo Cuatrimestre	Carácter*	Ects	Créditos

		Créditos
Currículo y Didáctica de Lenguajes: Comunicación y Representación (I)	OB	4,5
Currículo y Didáctica de Lenguajes: Comunicación y Representación (II)	OB	4,5
El Centro Escolar y la Función Docente	FB	6,0
Fundamentos de las Ciencias Sociales	OB	3,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua Extranjera: Inglés 1	OB	3,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua y Literatura Infantil 1	OB	3,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Biblioteca y Documentación Escolar 1	OB	3,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Ciencias Sociales 1	OB	3,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Educación Física 1	OB	3,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Matemáticas 1	OB	3,5
Subtotal:		39
Asignaturas Optativas	Carácter*	Ects Créditos
Optativas	OP	4,0
Subtotal:		4
Total:		77,5

Tercer Curso

Primer Cuatrimestre

	Carácter*	Ects Créditos
Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	OB	4,5
Currículo y Didáctica de Conocimiento de si mismo y Autonomía Personal	OB	6,0
La Escuela y sus Entornos Sociales	FB	4,5
Prácticum Genérico 2	OB	8,0
Sociología de la Educación	FB	6,0
Subtotal:		29

Segundo Cuatrimestre

	Carácter*	Ects Créditos
Fundamentos del Lenguaje Corporal	OB	6,0
Iniciación a la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Inglesa	OB	4,5
Métodos de Observación Sistemática	FB	6,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua Extranjera: Inglés 2	OB	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua y Literatura Infantil 2	OB	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Biblioteca y Documentación Escolar 2	OB	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Ciencias Sociales 2	OB	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Educación Física 2	OB	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Matemáticas 2	OB	8,5

Subtotal:	67,5
Asignaturas Optativas	Carácter* Ects Créditos
Optativas	OP 6,0
Subtotal:	6
Total:	102,5

Cuarto Curso

Primer Cuatrimestre	Carácter* Ects Créditos
Fundamentos de la Expresión Plástica y Musical	OB 6,0
Higiene Alimentaria, Salud y Desarrollo Personal	FB 6,0
La Práctica Reflexiva	FB 6,0
Practicum Genérico 3	OB 10,0
Subtotal:	28

Segundo Cuatrimestre	Carácter* Ects Créditos
Curriculo y Didáctica de Conocimiento del Entorno	OB 6,0
Higiene Corporal y Salud Pública	FB 6,0
Trabajo Fin de Grado	OB 6,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua Extranjera: Inglés 3	OB 8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua y Literatura Infantil 3	OB 8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Biblioteca y Documentación Escolar 3	OB 8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Ciencias Sociales 3	OB 8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Educación Física 3	OB 8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Matemáticas 3	OB 8,0
Subtotal:	66

Asignaturas Optativas	Carácter* Ects Créditos
Optativas	OP 6,0
Subtotal:	6
Total:	100

Lista de Asignaturas Optativas

Primer Cuatrimestre	Carácter* Ects Créditos
Cultura Popular y Civilizaciones	OP 6,0
Didáctica del Inglés como Lengua Extranjera	OP 6,0
Iniciación a la Investigación e Innovación en la Didáctica de la Educación Física	OP 6,0

Organización de la Biblioteca Escolar	OP	6,0
Principios Básicos de Aritmética y Geometría	OP	6,0
Técnicas de Expresión Oral	OP	6,0
Segundo Cuatrimestre	Carácter*	Ects Créditos
Conocimiento del Entorno Social y Cultural	OP	6,0
Desarrollo del Pensamiento Matemático en la Educación Infantil	OP	6,0
Enseñanza en Inglés de Educación Física	OP	6,0
Iniciación a la Lectura	OP	6,0
Iniciación en la Investigación e Innovación en la Didáctica de la Lengua Inglesa	OP	6,0
Técnicas de Expresión Escrita	OP	6,0
El Hecho Religioso: Creencias, Doctrinas, Instituciones y Cultos	OP	4,0
Historia de la Lengua y Literatura Infantil	OP	4,0
Historia de las Matemáticas	OP	4,0
Organización de la Documentación y Materiales Didácticos	OP	4,0
Didáctica de la Comunicación Oral en Inglés	OP	8,0
Enseñanza en Inglés de las Ciencias Sociales	OP	6,0
Enseñanza en Inglés de las Matemáticas	OP	6,0
Juego y Lenguaje Corporal en la Actividad Física y el Deporte	OP	8,0
Narraciones, Cuentos y Escenificaciones	OP	6,0
Taller de Escritura Creativa	OP	6,0
Didáctica de la Comunicación Escrita en Inglés	OP	8,0
Higiene, Salud, Actividad Física y Deporte	OP	8,0
Iniciación a la Investigación e Innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales	OP	6,0
Iniciación a la Investigación e Innovación en la Didáctica de las Matemáticas	OP	6,0
Investigación e Innovación en la Utilización de la Biblioteca Escolar	OP	6,0
Investigación e Innovación en Lengua Castellana y Literatura	OP	6,0

*Carácter: FB:Formación Básica, Ob: Obligatorio, Op: Optativo

Grado de Maestro en Educación Primaria

Primer Curso

Asignatura anual	Carácter*	Ects	Créditos
Fundamentos de la Lengua y Literatura Castellanas	OB	9,0	
Fundamentos de las Matemáticas	OB	6,0	
Subtotal:		15	
	Carácter*	Ects	Créditos

Primer Cuatrimestre

Pedagogía Básica	FB	6,0
Psicología del Desarrollo	FB	6,0
Teoría e instituciones educativas	FB	4,5
Subtotal:		16,5

Segundo Cuatrimestre

	Carácter*Ects Créditos	
Competencias Básicas en Educación Primaria	FB	4,5
Lengua Inglesa	FB	6,0
Psicología del Aprendizaje	FB	6,0
Subtotal:		16,5

Asignaturas Optativas

	Carácter*Ects Créditos	
Optativas	OP	12,0
Subtotal:		12
Total:		60

Segundo Curso

Asignatura anual

	Carácter*Ects Créditos	
Currículo y didáctica de Lengua y Literatura Castellanas	OB	9,0
Currículo y didáctica de Matemáticas	OB	9,0
Subtotal:		18

Primer Cuatrimestre

	Carácter*Ects Créditos	
Fundamentos de las Ciencias Experimentales	OB	6,0
Prácticum Genérico 1	OB	6,0
Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza	FB	4,5
Trastornos del desarrollo y del aprendizaje	FB	6,0
Subtotal:		22,5

Segundo Cuatrimestre

	Carácter*Ects Créditos	
El centro escolar y la función docente	FB	6,0
Fundamentos de las Ciencias Sociales	OB	6,0
Subtotal:		12

Asignaturas Optativas

	Carácter*Ects Créditos	
Optativas	OP	7,5
Subtotal:		7,5
Total:		60

Tercer Curso

Asignatura anual

Carácter*Ects Créditos

Currículo y didáctica de Lengua Extranjera	OB	9,0
Subtotal:		9
Primer Cuatrimestre	Carácter*Ects Créditos	
Currículo y didáctica de Conocimiento del medio natural, social y cultural (I)	OB	4,5
Fundamentos de la Música	OB	4,5
Prácticum Genérico 2	OB	8,0
Sociología de la Educación	FB	6,0
Subtotal:		23
Segundo Cuatrimestre	Carácter*Ects Créditos	
Currículo y didáctica de Conocimiento del medio natural, social y cultural (II)	OB	4,5
Fundamentos de las Artes plásticas y visuales	OB	4,5
La escuela y sus entornos sociales	FB	4,5
Subtotal:		13,5
Asignaturas Optativas	Carácter*Ects Créditos	
Optativas	OP	14,5
Subtotal:		14,5
Total:		60

Cuarto Curso

Asignatura anual	Carácter*Ects Créditos	
Currículo y didáctica de Educación Artística	OB	9,0
Subtotal:		9
Primer Cuatrimestre	Carácter*Ects Créditos	
Fundamentos de la Educación Física	OB	6,0
Medio ambiente y sostenibilidad	OB	4,5
Prácticum Genérico 3	OB	10,0
Subtotal:		20,5
Segundo Cuatrimestre	Carácter*Ects Créditos	
Currículo y didáctica de Educación Física	OB	6,0
Currículo y didáctica de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	OB	4,5
Trabajo Fin de Grado	OB	6,0
Subtotal:		16,5
Asignaturas Optativas	Carácter*Ects Créditos	
Optativas	OP	14,0
Subtotal:		14
Total:		60

Lista de Asignaturas Optativas

Primer Cuatrimestre	Carácter*	Ects Créditos
---------------------	-----------	------------------

Ampliación aritmética. Álgebra y geometría	OP	6,0
Fundamentación Didáctica del inglés como Lengua Extranjera	OP	6,0
Historia de las Civilizaciones	OP	6,0
Investigación e Innovación en la Didáctica de la Educación Física	OP	6,0
Técnicas de Expresión Oral	OP	6,0
Segundo Cuatrimestre	Carácter*	Ects Créditos
Ampliación de Historia, Geografía e Historia del Arte	OP	6,0
Enseñanza en Inglés de Educación Física	OP	6,0
Escritura de Textos Académicos	OP	6,0
Iniciación al Cálculo Diferencial e Integral	OP	6,0
Literatura de la Lengua Inglesa y su Didáctica	OP	6,0
El hecho religioso: creencias, doctrinas, instituciones y cultos	OP	4,0
Historia de la Lengua y Literatura Castellanas	OP	4,0
Historia de las Matemáticas	OP	4,0
Prácticas docentes asociadas a la Mención Ciencias Sociales 1	OP	3,5
Prácticas docentes asociadas a la Mención Educación Física 1	OP	7,5
Prácticas docentes asociadas a la Mención Lengua Extranjera 1	OP	3,5
Prácticas docentes asociadas a la Mención Lengua y Literatura Castellanas 1	OP	3,5
Prácticas docentes asociadas a la Mención Matemáticas 1	OP	3,5
Cultura de los Países de Lengua Inglesa	OP	4,0
Didáctica de la Comunicación Oral en inglés	OP	6,0
Enseñanza en inglés de las Matemáticas	OP	6,0
Escritura Creativa	OP	6,0
Fundamentos Fisiológicos y Biomecánicos de la Actividad Física y del Deporte	OP	8,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Biblioteca y Documentación Escolar	OP	8,5
2		
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Ciencias Sociales 2	OP	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Educación Física 2	OP	6,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua Extranjera 2	OP	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua y Literatura Castellanas 2	OP	8,5
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Matemáticas 2	OP	8,5
Bases de Entrenamiento y Acondicionamiento Físico Orientado a la Salud y al Rendimiento	OP	8,0
Didáctica de la Comunicación escrita en inglés	OP	6,0
Investigación e Innovación en la Didáctica de las Ciencias Sociales	OP	6,0
Investigación e Innovación en la Didáctica de las Matemáticas	OP	6,0
Investigación e Innovación en Lengua Castellana y Literatura	OP	6,0
Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Biblioteca y Documentación Escolar	OP	8,0
3		

<u>Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Ciencias Sociales 3</u>	OP	8,0
<u>Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Educación Física 3</u>	OP	6,0
<u>Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua Extranjera 3</u>	OP	8,0
<u>Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Lengua y Literatura Castellanas 3</u>	OP	8,0
<u>Prácticas Docentes Asociadas a la Mención Matemáticas 3</u>	OP	8,0

*Carácter: FB:Formación Básica, Ob: Obligatorio, Op: Optativo

Anexo XIX. Planes de estudios del Grado de Maestro Educación Infantil y Primaria. UFV

GRADO EDUCACIÓN INFANTIL

Primer curso

Primer y segundo semestre

- HOMBRE, FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD (6C) (1º Semestre)
- DIDÁCTICA GENERAL (6C) (1º Semestre)
- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (6C) (1º Semestre)
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (6C) (1º Semestre)
- AUTONOMÍA PERSONAL Y SALUD (6C) (1º Semestre)
- HISTORIA DE OCCIDENTE (6C) (2º Semestre)
- TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EFICAZ (6C) (2º Semestre)
- DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA (6C) (2º Semestre)
- ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL (6C) (2º Semestre)
- OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (6C) (2º Semestre)

Segundo curso

Tercer y cuarto semestre:

- HISTORIA DE LAS TEORÍAS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS(6C) (3º Semestre)
- DESARROLLO PSICOMOTOR(8C) (3º Semestre)
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE(6C) (3º Semestre)
- ORIENTACIÓN ESCOLAR Y ATENCIÓN A LAS FAMILIAS(6C) (3º Semestre)
METODOLOGÍA DEL JUEGO(4C) (3º Semestre)
- EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL(6C) (4º Semestre)
- EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD(6C) (4º Semestre)
- DESARROLLO SOCIOAFECTIVO(8C) (4º Semestre)
- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN (6C) (4º Semestre)
- DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS I(4C) (4º Semestre)

Tercer curso

Quinto y sexto semestre

- LITERATURA Y VALORES
- DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS II
- DESARROLLO DEL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO
- CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL
- INGLÉS
- PRACTICUM I

Elegir dos optativas que sumen 12 créditos (una por cada semestre):

- BASES NEUROFISIOLÓGICAS EN EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE
- ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE DISCAPACIDAD MOTORA O SENSORIAL
- FONÉTICA Y FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA
- RELIGIÓN, CULTURA Y VALORES
- METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
- PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN
- METODOLOGÍA PRÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA
- MENSAJE CRISTIANO

Asignaturas optativas que conforman Menciones Cualificadoras (entre 3º y 4º):

1. Mención Cualificadora: Estimulación Temprana

1. Bases Neurofisiológicas en el Desarrollo del Aprendizaje
2. Metodologías Alternativas en la Educación Infantil
3. Estimulación Sensorial, Motriz y Cognitiva
4. Elaboración de Materiales para la Estimulación Temprana

2. Mención: Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Pedagogía Terapéutica)

1. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Motora o Sensorial
2. Planificación y Desarrollo de la Intervención
3. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo y de Conducta
4. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos de Personalidad, Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades

3. Mención Cualificadora: Lengua Extranjera

1. Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa

2. Metodología Práctica de la Lengua Inglesa
3. La Organización del Currículo de la Lengua Inglesa en el Sistema Educativo Español
4. Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica

4. Mención Cualificadora: Religión Y Moral Católica y su Pedagogía

1. Religión, Cultura y Valores
2. Mensaje Cristiano
3. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral
4. Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica

Cuarto curso

Séptimo y octavo semestre

- EDUCAR DESDE EL EVANGELIO
- ÉTICA Y DEONTOLOGÍA
- DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA
- PRACTICUM II
- TRABAJO FIN DE GRADO

ASIGNATURAS OPTATIVAS *(Elegir 12 créditos)*

- ESTIMULACIÓN SENSORIAL, MOTRIZ Y COGNITIVA
- ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA
- ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE TRASTORNOS GENERALES DEL DESARROLLO Y DE CONDUCTA.
- ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE TRASTORNOS DE PERSONALIDAD, DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ALTAS CAPACIDADES
- LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA LENGUA INGLESA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
- LITERATURA INFANTIL EN LENGUA INGLESA Y SU DIDÁCTICA
- LA IGLESIA, LOS SACRAMENTOS Y LA MORAL.
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN CATÓLICA.
- ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS
(6C) (7º Semestre)

Asignaturas optativas que conforman Menciones Cualificadoras (entre 3º y 4º):

1. Mención Cualificadora: Estimulación Temprana

1. Bases Neurofisiológicas en el Desarrollo del Aprendizaje
2. Metodologías Alternativas en la Educación Infantil
3. Estimulación Sensorial, Motriz y Cognitiva
4. Elaboración de Materiales para la Estimulación Temprana

2. Mención: Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Pedagogía Terapéutica)

1. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Motora o Sensorial
2. Planificación y Desarrollo de la Intervención
3. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo y de Conducta
4. Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos de Personalidad, Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades

3. Mención Cualificadora: Lengua Extranjera

1. Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa
2. Metodología Práctica de la Lengua Inglesa
3. La Organización del Currículo de la Lengua Inglesa en el Sistema Educativo Español
4. Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica

4. Mención Cualificadora: Religión Y Moral Católica y su Pedagogía

1. Religión, Cultura y Valores
2. Mensaje Cristiano
3. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral
4. Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica

GRADO EDUCACIÓN PRIMARIA

Primer curso

Primer y segundo semestre

- HOMBRE, FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD (6C) (1º Semestre)
- DIDÁCTICA GENERAL (6C) (1º Semestre)
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN(6C) (1º Semestre)
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (6C) (1º Semestre)
- INGLÉS I (6C) (1º Semestre)
- HISTORIA DE OCCIDENTE(6C) (2º Semestre)

- **TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN EFICAZ**(6C) (2º Semestre)
- **BASES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA** (6C) (2º Semestre)
- **EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y SU DIDÁCTICA** (6C) (2º Semestre)
- **EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA** (6C) (2º Semestre)

Segundo curso

Tercer y cuarto semestre

- **HISTORIA DE LAS TEORÍAS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS** (6C) (3º Semestre)
- **ORIENTACIÓN ESCOLAR Y ATENCIÓN A LAS FAMILIAS** (6C) (3º Semestre)
- **MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA I** (6C) (3º Semestre)
- **LENGUA EXTRANJERA Y SU DIDÁCTICA** (6C) (3º Semestre)
- **CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA** (6C) (3º Semestre)
- **EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL** (6C) (4º Semestre)
- **ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR** (6C) (4º Semestre)
- **EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** (6C) (4º Semestre)
- **LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA I** (6C) (4º Semestre)
- **NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN** (6C) (4º Semestre)

Tercer curso

Quinto y sexto semestre

- **LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES** (6C) (5º Semestre)
- **MATEMÁTICAS Y SU DIDÁCTICA II**(6C) (5º Semestre)
- **LENGUA Y LITERATURA Y SU DIDÁCTICA II**(6C) (5º Semestre)
- **CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SU DIDÁCTICA**(6C) (5º Semestre)
- **INGLÉS II**(6C) (6º Semestre)
- **PRACTICUM I** (18C) (6º Semestre)

ASIGNATURAS OPTATIVAS (*Elegir 2*)

- **EL JUEGO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA. ANIMACIÓN Y DINÁMICA DE GRUPOS.** (6C) (5º Semestre)
- **LENGUAJE MUSICAL** (6C) (5º Semestre)
- **FONÉTICA Y FONOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA**(6C) (5º Semestre)

- **ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE DISCAPACIDAD MOTORA O SENSORIAL**(6C) (5º Semestre)
- **RELIGIÓN, CULTURA Y VALORES** (6 C) (5º Semestre)
- **INICIACIÓN DEPORTIVA** (6 C) (6º Semestre)
- **LECTURA Y ENTONACIÓN** (6C) (6º Semestre)
- **METODOLOGÍA PRÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA**(6C) (6º Semestre)
- **PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN**(6C) (6º Semestre)
- **MENSAJE CRISTIANO** (6 C) (6º Semestre)

Asignaturas optativas que conforman Menciones Cualificadoras (entre 3º y 4º):

1. Mención Cualificadora: Educación Musical

1. Lenguaje Musical
2. Lectura y Entonación
3. Canto Polifónico
4. Formación Rítmica y Danza

2. Mención Cualificadora: Educación Física

1. Actividad Física y Educación en Valores
2. Iniciación Deportiva
3. Salud y Actividad Física
4. El Juego en la Educación Física. Animación y Dinámica de Grupos

3. Mención Cualificadora: Lengua Extranjera

1. Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa
2. Metodología Práctica de la Lengua Inglesa
3. La Organización del Currículo de la Lengua Inglesa en el Sistema Educativo Español
4. Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica

4. Mención Cualificadora: Religión y Moral Católica y su Pedagogía

1. Religión, Cultura y Valores
2. Mensaje Cristiano
3. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral
4. Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica

5. Mención: Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Pedagogía Terapéutica)

1. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Motora o Sensorial

2. Planificación y Desarrollo de la Intervención
3. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo y de Conducta
4. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos de Personalidad, Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades

Cuarto curso

Séptimo y octavo semestre

- **EDUCAR DESDE EL EVANGELIO** (6C) (7º Semestre)
- **ÉTICA Y DEONTOLOGÍA** (4C) (7º Semestre)
- **INGLÉS III** (6C) (7º Semestre)
- **PRACTICUM II**(26C) (8º Semestre)
- **TRABAJO FIN DE GRADO** (6C) (8º Semestre)

ASIGNATURAS OPTATIVAS *(Elegir asignaturas optativas que sumen 12 créditos)*

- **ACTIVIDAD FÍSICA Y EDUCACIÓN EN VALORES** (6C) (7º Semestre)
- **CANTO POLIFÓNICO** (6C) (7º Semestre)
- **LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA LENGUA INGLESA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL** (6C) (7º Semestre)
- **ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE TRASTORNOS GENERALES DEL DESARROLLO Y DE CONDUCTA** (6C) (7º Semestre)
- **LA IGLESIA, LOS SACRAMENTOS Y LA MORAL.** (6C) (7º Semestre)
- **SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA** (6C) (7º Semestre)
- **FORMACIÓN RÍTMICA Y DANZA** (6C) (7º Semestre)
- **LITERATURA INFANTIL EN LENGUA INGLESA Y SU DIDÁCTICA** (6C) (7º Semestre)
- **ATENCIÓN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DERIVADAS DE TRASTORNOS DE PERSONALIDAD, DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ALTAS CAPACIDADES** (6C) (7º Semestre)
- **PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN CATÓLICA** (6C) (7º Semestre)
- **ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS** (6C) (7º Semestre)

Asignaturas optativas que conforman Menciones Cualificadoras (entre 3º y 4º):**1. Mención Cualificadora: Educación Musical**

1. Lenguaje Musical
2. Lectura y Entonación
3. Canto Polifónico
4. Formación Rítmica y Danza

2. Mención Cualificadora: Educación Física

1. Actividad Física y Educación en Valores
2. Iniciación Deportiva
3. Salud y Actividad Física
4. El Juego en la Educación Física. Animación y Dinámica de Grupos

3. Mención Cualificadora: Lengua Extranjera

1. Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa
2. Metodología Práctica de la Lengua Inglesa
3. La Organización del Currículo de la Lengua Inglesa en el Sistema Educativo Español
4. Literatura Infantil en Lengua Inglesa y su Didáctica

4. Mención Cualificadora: Religión y Moral Católica y su Pedagogía

1. Religión, Cultura y Valores
2. Mensaje Cristiano
3. La Iglesia, los Sacramentos y la Moral
4. Pedagogía y Didáctica de la Religión Católica

5. Mención: Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Pedagogía Terapéutica)

1. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Motora o Sensorial
2. Planificación y Desarrollo de la Intervención
3. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo y de Conducta
4. Atención a los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos de Personalidad, Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades

Anexo XX. Competencias a conseguir por el futuro maestro

GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN INFANTIL

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

CT = Competencia Transversal. Las competencias transversales serán comunes a todos los módulos y materias

CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.

CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.

CT5. Promover y colaborar en acciones sociales especialmente en aquellas con incidencia en la formación ciudadana.

CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.

CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.

CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

CT9. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.

CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.

CT12. Conocer y aplicar los modelos de calidad como eje fundamental en desempeño profesional.

CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

CT14. Aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación.

CT15. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.

CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

CT17. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

2. COMPETENCIAS GENERALES

La organización de las competencias se ha realizado y simbolizado del siguiente modo: competencias generales (CG con un dígito que indica número de orden), competencias de módulo, que se presentan en el apartado correspondiente, (CM, seguido de dos dígitos, el primero se corresponde con la CG a la que va asociada y el segundo con el número de orden) y competencias de materia (CM con tres dígitos, los dos primeros indican la competencia del módulo al que va asociada y el tercero el número de orden en esta relación).

A continuación se presentan las competencias generales (CG) con número de orden de 1 al 13:

- CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años.
- CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.
- CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.
- CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares y su incidencia en los procesos educativos.
- CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.
- CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables y sus consecuencias para intervenir o colaborar.
- CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.
- CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.
- CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.
- CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.
- CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.
- CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.
- CG13. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Musical Plástica y Visual y Educación Física.

3. COMPETENCIAS DEL MODULO 1: FORMACIÓN BÁSICA

CM = competencia de módulo

El primer dígito de cada CM se corresponde con el número de la CG (Competencia General) a la que va adscrita. El segundo dígito es el número de orden dentro del Módulo.

- CM1.1 Conocer el desarrollo madurativo en las áreas motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva en la etapa 0 a 6 años.
- CM1.2 Conocer el desarrollo psicobiológico en la etapa comprendida entre 0 y 6 años.
- CM2.1 Relacionar el desarrollo evolutivo con las características y los procesos de aprendizaje en esta etapa, atendiendo en especial al aprendizaje de la lecto- escritura y estrategias para su desarrollo.
- CM3.1 Analizar las dificultades de aprendizaje más comunes en estas edades y sus manifestaciones.
- CM3.2 Conocer la diversidad de trastornos de desarrollo que se suelen producir en estas edades y su incidencia en los procesos educativos.
- CM3.3 Comprender distintos planes de acción educativa adecuados al perfil del estudiante con dificultades de aprendizaje o trastornos de desarrollo.
- CM4.1 Valorar los factores sociales y familiares en los que se enmarca la educación actual en nuestro contexto, valorando su influencia en la escuela y en los procesos educativos.

- CM4.2 Comprender la importancia de las relaciones familia escuela en la educación de esta etapa.
- CM5.1 Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial y de los servicios de orientación en la escuela.
- CM5.2 Valorar la importancia de la orientación y la función de los tutores en la acción educativa y en relación con las familias, estudiantes y profesores.
- CM4.3 Conocer y dar respuesta a los distintos niveles de concreción particular en la acción educativa (macro, meso y micro).
- CM4.4. Conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración.
- CM4.5. Conocer los fundamentos para una práctica educativa multicultural.
- CM4.6. Valorar la importancia de la innovación como base de la calidad en las organizaciones educativas.
- CM5.3. Conocer y aplicar técnicas de recogida de información y de análisis de la misma que permita interpretar resultados de investigación, evaluación o innovación para la toma de decisiones.
- CM5.4. Diseñar proyectos de innovación y de evaluación de los mismos a partir de un sistema de indicadores fundamentado.
- CM6.1 Valorar las consecuencias y efectos de hábitos inadecuados para la salud.
- CM6.2 Identificar problemas y trastornos relacionados con la salud, contribuir a la prevención de los mismos y colaborar y derivar a los profesionales correspondientes a quienes padezcan alguno de ellos.
- CM7.1 Valorar la necesidad de una organización flexible de la escuela en todos sus ámbitos, manteniendo en todo caso la estabilidad y regularidad en aspectos formales relativos a horarios u otro tipo de factores, en función de las características de estos estudiantes.
- CM8.1 Diseñar los procesos de enseñanza aprendizaje con la colaboración de otros profesionales para garantizar una educación coordinada que transmita seguridad.
- CM8.2 Valorar la importancia del juego como estrategia educativa de primer orden en esta etapa 0 a 3 y de 3 a 6 años.
- CM9.1 Valorar la importancia de recoger información, analizarla, interpretar resultados y tomar decisiones a través de las técnicas más adecuadas al contexto y objetivos para incorporar mejoras y contribuir a la calidad educativa en esta etapa.
- CM10.1 Conocer la metodología observacional, las distintas técnicas de registro y análisis así como la interpretación adecuada de los mismos para comprender la realidad con espíritu crítico, la elaboración de informes y la toma decisiones de mejora.
- CM11.1 Identificar los principios y fundamentos que sustentan la legislación educativa en la Educación Infantil.
- CM11.2 Aplicar la legislación educativa, sus principios, y características en la etapa 0-3 y 3– 6 años.
- CM12.1 Conocer los documentos de planificación institucional, su proceso de elaboración, los niveles de concreción.
- CM12.2 Diseñar los documentos institucionales de centro para la etapa de Infantil.
- En este módulo se tendrán también en cuenta todas las competencias transversales desde la CT1 a la CT 17.

3.1 COMPETENCIAS DE MATERIA DEL MODULO 1: FORMACIÓN BÁSICA

3.1.1 Materia 1: La Escuela en Educación Infantil

- CM11.1.1 Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.
- CM11.1.2 Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.

CM11.1.3 Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.

CM12.1.1 Valorar la importancia del trabajo en equipo en Educación Infantil.

CM12.1.2 Valorar la importancia de la planificación a distintos niveles (de centro, curriculares, de aula, etc.) como eje vertebrador de la acción educativa.

CM12.2.1 Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.

3.1.2 Materia 2. Organización del Espacio Escolar, Materiales y Habilidades Docentes

CM7.1.1 Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.

CM8.1.1 Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes.

CM8.2.1 Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.

CM8.2.2 Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.

3.1.3 Materia 3. Observación Sistemática y Análisis de Contextos

CM9.1.1 Valorar la importancia de realizar análisis de la realidad educativa a partir de la recogida de datos por técnicas sistemáticas y estructuradas que fundamenten la mejora.

CM9.1.2 Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.

CM10.1.1 Dominar las técnicas de observación y registro.

CM10.1.2 Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales.

CM10.1.3 Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

CM10.1.4 Saber aplicar técnicas estadísticas e interpretar resultados procedentes de estos análisis.

3.1.4 Materia 4. Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo

CM3.1.1. Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.

CM3.1.2 Comprender las dificultades más comunes que se presentan en la infancia para adoptar actitudes adecuadas en la interacción con los mismos y promover un adecuado desarrollo e integración.

CM3.2.1 Diseñar planes de acción educativa adecuados a las dificultades de los estudiantes de 0 a 3 y de 3 a 6 años.

CM3.2.2 Saber gestionar el aula teniendo en cuenta la atención a la diversidad.

CM3.3.1 Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen.

CM3.3.2 Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.

3.1.5 Materia 5. Procesos Educativos, Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

- CM1.1.1 Conocer el desarrollo biológico y psicológico de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6 años.
- CM1.1.2 Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.
- CM1.1.3 Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.
- CM1.2.4 Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
- CM1.1.5 Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- CM1.1.6 Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos.
- CM1.1.7 Saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- CM1.2.1 Conocer los fundamentos de la atención temprana.
- CM1.2.2 Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones.
- CM2.1.1 Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento.
- CM2.1.2 Conocer las propuestas y desarrollos actuales basados en el aprendizaje de competencias.
- CM2.1.3 Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.
- CM2.1.4 Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
- CM2.1.5 Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua.
- CM2.1.6 Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
- CM2.1.7 Favorecer las capacidades de habla y de escritura.
- CM2.1.8 Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura.
- CM2.1.9 Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza.

3.1.6 Materia 6. Infancia, Salud y Alimentación

- CM6.1.1 Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables.
- CM6.1.2 Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.
- CM6.2.1 Saber detectar problemas y trastornos derivados de hábitos y comportamientos no saludables.
- CM6.2.2 Contribuir a la prevención de estos problemas a través de la educación familiar y de los propios niños.
- CM6.2.3 Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.
- CM6.2.4 Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.

3.1.7 Materia 7. Sociedad, Familia y Escuela

- CM4.1.1 Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.
- CM4.2.1 Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

CM4.2.2 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CM5.1.1 Conocer el sentido, funciones, características de la función tutorial y de la orientación como un servicio educativo necesario para la formación de los estudiantes.

CM5.1.2 Utilizar técnicas y estrategias de comunicación adecuadas en el desarrollo de la función tutorial.

CM5.2.1 Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.

CM5.2.2 Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación de los estudiantes de Infantil.

4. COMPETENCIAS DEL MÓDULO 2: DIDÁCTICO DISCIPLINAR

CM = competencia de módulo

El primer dígito de cada CM se corresponde con el número de la CG (Competencia General) a la que va adscrita. El segundo dígito es el número de orden dentro del Módulo.

CM13.1 Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.

CM13.2 Aplicar distintas estrategias metodológicas y recursos educativos adecuados a las diferentes áreas del conocimiento en Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática adecuadas a la Educación Infantil.

CM13.3 Conocer los fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Lenguas y Lectoescritura.

CM13.4 Valorar y aplicar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Lengua y Lectoescritura.

CM13.5 Comprender los principios que fundamentan la educación musical, plástica y corporal en la formación de este nivel educativo.

CM13.6 Conocer y aplicar las distintas técnicas y estrategias didácticas en la enseñanza de estas áreas aplicadas a la Educación Infantil.

CM13.7 Valorar la importancia de los recursos didácticos y su uso en el aula en los procesos de enseñanza aprendizaje en Educación Infantil.

En este módulo se tendrán también en cuenta todas las competencias transversales desde la CT1 a la CT17.

4.1 COMPETENCIAS DE MATERIA DEL MÓDULO 2: DIDÁCTICO DISCIPLINAR

4.1.1 Materia 8. Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática

CM13.1.1 Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CM13.1.2 Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico y la experimentación.

CM13.1.3 Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico.

CM13.1.4 Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural.

CM13.1.5 Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.

CM13.1.6 Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia.

CM13.2.1 Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible.

CM13.2.2 Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados.

CM13.2.3 Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a esta área.

4.1.2 Materia 9. Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura

CM13.3.1 Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita.

CM13.3.2 Conocer la tradición oral y el folklore.

CM13.4.1 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

CM13.4.2 Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil.

CM13.4.3 Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.

Nota: Asignaturas de esta materia están incluidas en el módulo básico en Procesos de Aprendizaje.

4.1.3 Materia 10. Música, Expresión Plástica y Corporal

CM13.5.1 Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

CM13.6.1 Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal.

CM13.6.2 Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades aprendizaje basadas en principios lúdicos.

CM13.6.3 Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

CM13.7.1 Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.

CM13.7.2 Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

5. COMPETENCIAS DEL MÓDULO 3: FORMACIÓN

COMPLEMENTARIA A LOS MÓDULOS BÁSICO Y DIDÁCTICO

DISCIPLINAR (OPTATIVIDAD)

CM9.2 Profundizar en los procesos psicológicos y didácticos para la atención a la diversidad en Educación Infantil.

CM9.3 Conocer las características de los programas sociopsicoeducativos de apoyo a la población infantil, con especial incidencia en la discapacidad.

CM10.2 Aplicar los conocimientos científicos al hecho educativo, profundizando en el ámbito didáctico disciplinar en diversos campos del saber, dirigidos especialmente a la resolución de problemas de la vida diaria.

En este módulo se tendrán en cuenta todas las Competencias Transversales desde la CT1 a la CT17, de una forma especial la CT10.

5.1 COMPETENCIAS DE MATERIA DEL COMPLEMENTO AL MÓDULO BÁSICO: MATERIA 11. EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

CM9.2.1. Comprender las bases psicológicas, sociológicas y didácticas que fundamentan la atención a la diversidad para potenciar el diseño de una escuela inclusiva.

CM9.2.2 Profundizar en los problemas y trastornos psicopatológicos en la edad de 0-3 y 3-6 años y su incidencia en los procesos educativos.

CM9.3.1. Analizar las implicaciones didácticas de una educación intercultural en el contexto del centro.

CM9.3.2 Valorar la dimensión ética y deontológica en el ejercicio profesional de Maestro.

5.2 COMPETENCIAS DE MATERIA DEL COMPLEMENTO AL MÓDULO DIDÁCTICO DISCIPLINAR:

MATERIA 12. DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

CM10.2.1 Profundizar en los aspectos didácticos de las áreas curriculares específicas dentro de las Ciencias Sociales.

CM10.2.2 Profundizar en aspectos didácticos concretos en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Matemáticas, relativos a algunos contenidos de especial relevancia en Educación Infantil.

CM10.2.3 Conocer el uso de determinados recursos didácticos relevantes para la enseñanza de la Lengua materna.

CM10.2.4 Conocer el uso de las estrategias metodológicas y recursos didácticos para la iniciación a la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, en la etapa de Educación Infantil.

CM10.2.5 Profundizar en la formación musical de los estudiantes para una mejor práctica docente en esta área.

CM10.2.6 Usar los cuentos y canciones populares como recursos didácticos fundamentales en esta etapa para potenciar el aprendizaje musical.

CM10.2.7 Profundizar en la importancia de la Expresión Corporal como medio para consolidar el desarrollo psicomotor en la etapa de 0-3 y de 3-6 años.

CM10.2.8 Comprender el hecho religioso como factor de la formación en valores en esta etapa

6. COMPETENCIAS DEL MÓDULO 4: PRÁCTICUM

CMP1.-Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CMP2.-Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima en el aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CMP3.-Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular de la enseñanza aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

CMP4.-Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CMP5.-Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

CMP6.-Participar en las propuestas de mejora de los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en el centro.

CMP7.-Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.

CMP8.-Conocer las formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

7. COMPETENCIAS DEL MÓDULO 5: TRABAJO FIN DE GRADO

Todas las generales y transversales del Grado.

GRADO DE MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

COMPETENCIAS**1. COMPETENCIAS GENERALES**

CG1. Conocer el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 6 a 12 años.

CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 6 -12 años.

CG3. Conocer los fundamentos, principios y características de la Educación Primaria.

CG4. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Escuela como organización educativa.

CG5. Analizar la importancia de los factores sociales y su incidencia en los procesos educativos.

CG6. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación u otro tipo de estrategias en procesos de investigación, evaluación e innovación.

CG7. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.

CG8. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Primaria, para las áreas de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lengua, Musical Plástica y Visual y Educación Física.

2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

(Las competencias transversales serán comunes a todos los módulos y materias)

CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.

CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan el: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.

CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.

CT5. Promover y colaborar en acciones sociales especialmente en aquellas con incidencia en la formación ciudadana.

CT6. Valorar la importancia del liderazgo, el espíritu emprendedor, la creatividad y la innovación en el desempeño profesional.

CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.

CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

CT9. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.

CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.

CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.

CT12. Conocer y aplicar los modelos de calidad como eje fundamental en desempeño profesional.

CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.

CT14. Aplicar el uso oral y escrito de una lengua extranjera en el desarrollo de la titulación.

CT15. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible.

CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

CT17. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos.

3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

3.1 Competencias del módulo básico

(El primer dígito de cada competencia se corresponde con el número de la Competencia General a la que va adscrita. El segundo dígito es el número de orden dentro del módulo)

CM1.1 Conocer el desarrollo madurativo en las áreas motora, cognitiva, comunicativa y socioafectiva en la etapa 6 a 12 años.

CM1.2 Conocer el desarrollo psicobiológico en la etapa comprendida entre 6 y 12 años.

CM2.1 Relacionar el desarrollo evolutivo con las características y los procesos de aprendizaje en esta etapa.

CM3.1. Conocer el currículo educativo para la etapa de 6 a 12 años.

CM3.2. Analizar el contexto sociohistórico y el marco legislativo de esta etapa.

CM4.1 Conocer y dar respuesta a los distintos niveles de concreción particular en la acción educativa (macro, meso y micro).

CM4.2. Conocer los documentos institucionales y su proceso de elaboración.

CM4.3. Conocer los fundamentos para una práctica educativa multicultural.

CM4.4 Valorar la importancia de la innovación como base de la calidad en las organizaciones educativas.

CM5.1. Conocer técnicas de recogida de información y de análisis de la misma que permita interpretar resultados de investigación, evaluación o innovación para la toma de decisiones.

CM5.2. Diseñar proyectos de innovación y de evaluación de los mismos a partir de un sistema de indicadores fundamentado.

CM6.1 Conocer y valorar los factores sociales que determinan las condiciones particulares de la escuela en nuestro contexto.

CM6.2. Analizar la incidencia de los factores sociales en los procesos educativos.

CM7.1. Conocer las características, sentido y estrategias de la acción tutorial en la Escuela.

CM7.2. Valorar la importancia de la orientación y la función de los tutores en la acción educativa y en relación con las familias, estudiantes y profesores.

En este módulo se tendrán en cuenta todas las competencias transversales, desde la CT1 a la CT17

3.2 Competencias del módulo didáctico disciplinar

(El primer dígito de cada competencia se corresponde con el número de la Competencia General a la que va adscrita. El segundo dígito es el número de orden dentro del Módulo)

CM8.1 Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las Ciencias Experimentales (Física, Química, Geología y Biología).

CM8.2 Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Ciencias Experimentales.

CM8.3 Comprender los principios básicos de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía e Historia del Arte).

CM8.4 Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Ciencias Sociales.

CM8.5 Comprender los principios básicos y fundamentos de las Matemáticas básicas.

CM8.6 Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Matemáticas.

CM8.7 Conocer los fundamentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación.

CM8.8 Valorar distintas estrategias metodológicas adecuadas a las diferentes áreas del conocimiento en Lengua y la Literatura.

CM8.9 Comprender los principios que fundamentan la Educación Musical y Plástica en la formación de este nivel educativo.

CM8.10 Conocer las distintas técnicas y estrategias didácticas en la enseñanza de estas áreas aplicadas a Primaria.

CM8.11 Comprender la necesidad, principios y fundamentos de la Educación Física para la formación integral de los estudiantes de Primaria.

CM8.12 Diseñar distintas estrategias didácticas adecuadas a cada uno de los tipos de actividades a desarrollar con los estudiantes de Primaria.

En este módulo se tendrán también en cuenta todas las Competencias TRANSVERSALES que se han propuesto para conseguir los objetivos del Grado de Maestro en Educación Primaria de la CT1 a la CT 17

3.3 Competencias del Prácticum

CMP1. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

CMP2. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.

CMP3. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.

CMP4. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

CMP5. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.

CMP6. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se pueden establecer en el centro.

CMP7. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años.

CMP8. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

Anexo XXI. Listado de actividades de Formación Permanente de AFOE

[Atención a las Necesidades Educativas Especiales \(100 h - 95 €\)](#)

[Actividad, Descanso y Ergonomía en el aula \(30 h - 39 €\)](#)

[Aplicaciones Multimedia en el Aula \(75 h - 75 €\)](#)

[Aspectos Teóricos de la Educación en Valores \(50 h - 55 €\)](#)

[Diseño y Elaboración de Unidades Didácticas \(100 h - 95 €\)](#)

[Educación Afectivo Sexual \(60 h - 63 €\)](#)

[Educación en Convivencia \(100 h - 95 €\)](#)

[Elementos Prácticos de la Educación en Valores \(50 h - 55 €\)](#)

[Habilidades Sociales e Inteligencia Emocional: Formación del Profesorado \(100 h - 95 €\)](#)

[Igualdad de Género en Educación \(100 h - 95 €\)](#)

[Internet: un recurso educativo para el aula \(50 h - 55 €\)](#)

[Medios y Recursos Didácticos en el Aula \(50 h - 55 €\)](#)

[Nuevas Tecnologías en el Aula \(100 h - 95 €\)](#)

[Organización y funcionamiento de centros educativos \(38 h - 39 €\)](#)

[Orientación y acción tutorial en los distintos niveles educativos \(100 h - 95 €\)](#)

[Prevención de las Drogodependencias en el ámbito educativo \(60 h - 63 €\)](#)

[Prevención de Riesgos Laborales en centros educativos \(60 h - 63 €\)](#)

[Aplicación Educativa de Internet en el Aula \(100 h - 75 €\)](#)

[Formación en Prevención de Drogodependencias para el Profesorado \(100 h - 75 €\)](#)

[Formación para la Prevención de Riesgos Laborales en el Contexto Educativo \(100 h - 75 €\)](#)

[La Educación Afectivo-Sexual en el Aula \(100 h - 75 €\)](#)

[Recursos Educativos y Medios Didácticos \(100 h - 75 €\)](#)

[Diseño de actividades multimedia: Cuadernia, Webquest y Lim \(30 h - 39 €\)](#)

[Herramientas para el trabajo colaborativo: blog, wikis, Google Docs y Huddle \(30 h - 39 €\)](#)

[Mapas conceptuales y presentaciones multimedia: Cmaptools, Mindomo, Impress y Prezi \(30 h - 39 €\)](#)

[Igualdad de Género en las Aulas \(100 h - 10 créd. - 70 €\)](#)

[La diversidad en el aula \(100 h - 10 créd. - 70 €\)](#)

[ATENCIÓN A LA INFANCIA](#)

[CURRÍCULUM: ASPECTOS BÁSICOS Y MODELO CURRICULAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO](#)

[DROGAS Y ADICCIONES](#)

[EL JUEGO: Metodología de trabajo en el ámbito socioeducativo](#)

[EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EDUCACIÓN](#)

[EL SISTEMA PÚBLICO DE SERVICIOS SOCIALES. ESTRUCTURA Y MARCO LEGISLATIVO](#)

[IGUALDAD DE GÉNERO: CONCEPTOS GENERALES Y NORMATIVA SOBRE IGUALDAD](#)

[LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. DEL MODELO DE DÉFICIT AL DE NEE](#)

[LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y OTRAS NEE](#)

[LA VIOLENCIA DE GÉNERO: MEDIDAS DE PREVENCIÓN Y PROTECCIÓN](#)

[PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y OTRAS NECESIDADES EDUCATIVAS](#)

[PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN DROGODEPENDENCIAS](#)

[TERCERA EDAD](#)

[TRANSVERSALIDAD DE GÉNERO: MAINSTREAMING E IMPACTO DE GÉNERO](#)

Anexo XXII. Listado de actividades de Formación Permanente de AMEI

Listado de actividades de Formación Permanente de AMEI (Asociación Mundial de Educadores Infantiles).

La literatura en la infancia
La educación musical en la infancia
La informática en el aula de Educación Infantil
Componentes psicológicos del niño de 0 a 3 años
Desarrollo físico-motor
La lectura y la escritura en educación infantil. Metodologías para su aprendizaje
El aprendizaje de un segundo idioma
El desarrollo de la inteligencia en la infancia
La psicomotricidad en Educación Infantil
El desarrollo de la lengua materna
Componentes biológicos del niño de 0 a 3 años
La salud y la nutrición en la infancia temprana
Las actividades directrices en el desarrollo psíquico del niño
La familia y la comunidad en la educación infantil
La educación plástica en Educación Infantil
Los procesos evolutivos del desarrollo psíquico en la primera infancia
La resolución de conflictos en el aula de Educación Infantil
Procesos y estrategias de aprendizaje. Modelos didácticos
Los programas multiculturales en educación infantil
La formación de la personalidad y el desarrollo sociomoral en la infancia
Componentes pedagógicos en el centro de educación infantil de 1º ciclo
La enseñanza de las ciencias en educación infantil
Formación de valores en la infancia
Sistema para la evaluación de la calidad del Centro Infantil (Indicadores básicos y su medición).
El juego en Educación Infantil
La educación para la paz en la primera infancia

Anexo XXIII. Listado de actividades de Formación Permanente de ICH

Listado de actividades de Formación Permanente de FUNDACIÓN INSTITUTO DE CIENCIAS DEL HOMBRE (ICH).

- Máster en Orientación y terapia familiar. 270 horas.
- Máster en psicomotricidad. 270 horas.
- Máster en Psicopedagogía. 270 horas.
- Máster en Educación Especial. 270 horas.
- Experto en Intervención logopédica (perturbaciones del lenguaje y la audición) 45 créditos.
- Experto en Patología de la voz. 27 créditos.
- Experto en diagnóstico y rehabilitación en Hipoacusia Infantil. 27 créditos.
- Experto en trastornos del espectro autista. 27 créditos.
- Máster en síndrome metabólico: obesidad, diabetes y resistencia insulínica. 60 créditos.
- Experto en accesibilidad y usabilidad de contenidos web. 25 créditos.

Anexo XXIV. Listado de actividades de Formación Permanente de ANPE

Listado de actividades de Formación Permanente de ANPE.

- El procesador de textos para la elaboración de materiales didácticos. 75 h
- Herramientas de Google para docentes. 75 h
- La hoja de cálculo Excel y su aplicación en la práctica docente. 50 h
- Actualización de Inglés para docentes para los niveles A1 y A2 del MCER
- Actualización de Inglés para docentes para los niveles B1 y B2 del MCER
- Elaboración de recursos didácticos con PowerPoint. 50 h
- Communicative Competence: English for Teachers. 100 h
- Creación de un blog como recurso educativo. 50 h
- La pizarra digital interactiva como recurso didáctico. 50 h
- Lectura y ortografía interactivas a través de las TIC. 75 h
- Herramientas de Google para docentes. 75 h
- El procesador de textos para la elaboración de materiales didácticos. 75 h
- La hoja de cálculo Excel y su aplicación en la práctica docente. 50 h
- Actualización de Inglés para docentes para los niveles A1 y A2 del MCER
- Actualización de Inglés para docentes para los niveles B1 y B2 del MCER
- Creación de un blog como recurso educativo. 50 h
- Communicative Competence: English for Teachers. 100 h
- Elaboración de recursos didácticos con PowerPoint. 50 h
- Lectura y ortografía interactivas a través de las TIC. 75 h
- La pizarra digital interactiva como recurso didáctico. 50 h
- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- Elaboración de programaciones didácticas. En línea.
- Google para docentes. En línea.
- Programas, estrategias e intervenciones para la acción educativa española en el exterior. En línea.
- Diseño de actividades multimedia en el aula de religión: Nerovisión. En línea.
- Educar las emociones: estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional. En línea.
- Recursos TIC para la realización de actividades de aprendizaje en el aula. En línea.
- Educación en valores y otras enseñanzas transversales. En línea.
- Orientación y preparación para la prueba de habilitación lingüística en inglés de educación primaria y secundaria.
- The bilingual classroom: content and language integrated learning.

- Programas, estrategias e intervenciones para la acción educativa española en el exterior. En línea.
- Diseño de actividades multimedia en el aula de religión: Nerovisión.
- Orientación y preparación para la prueba de habilitación lingüística en inglés de educación primaria y secundaria.
- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- Prevención de riesgos laborales: seguridad y salud en la enseñanza. Distancia con material impreso.
- Prevención del estrés en los profesionales docentes. Distancia (mat. Impreso)
- El alumno superdotado: evaluación, necesidades educativas y atención en el aula. En línea
- Estrategias tutoriales para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. En línea.
- Atención a la diversidad: aspectos organizativos, legislativos y de gestión. Medidas concretas. En línea
- Elaboración de programaciones didácticas. En línea.
- Uso de Microsoft Word en la práctica docente. En línea.
- Multimedia, educación y aprendizaje (Global Media Learning) . En línea.

Anexo XXV. Listado de actividades de Formación Permanente de FUNDACIÓN ICSE

Listado de actividades de Formación Permanente de la FUNDACIÓN ICSE.

- Especialista en Intervención Temprana. Modalidad online. 250 horas.
- Especialista en Atención Temprana. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Psicomotricidad. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Terapia del Lenguaje Infantil (Logopedia). Modalidad online. 315 horas.
- Especialista en Arteterapia y Creatividad. Modalidad online. 250 horas.
- Especialista en TDAH. Modalidad online. 130 horas.
- Experto en Atención Temprana. Presencial. 300 horas.
- Experto en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 350 horas.
- Experto en Terapia del Lenguaje. Presencial. 350 horas.
- Experto en Arteterapia. Presencial. 250 horas.
- Máster en Terapia del Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Atención Temprana y Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 500 horas.

Anexo XXVI. Listado de actividades de Formación Permanente de ACADE

Listado de actividades de Formación Permanente de ACADE.

Formación a distancia

- CURSO SUPERIOR DE PROBLEMAS DE CONDUCTA MÁS FRECUENTES EN EL AULA (180 HORAS).
- PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA (60 HORAS).
- TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA (60 HORAS).
- CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA (60 HORAS)
- SÍNDROME DEL BURN OUT O "ESTAR QUEMADO" (60 HORAS)

Enseñanza privada

- DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE EMPRESAS EDUCATIVAS.
- DESARROLLO DE DESTREZAS DIRECTIVAS.
- IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.
- ORGANIZACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO Y EFICACIA ESCOLAR.
- NOVEDADES LABORALES Y FISCALES EN UN CENTRO EDUCATIVO.
- DESARROLLO Y GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS.
- SELECCIONAR Y ENTREVISTAR A CANDIDATOS PARA UN CENTRO EDUCATIVO.
- LEY DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES.
- SISTEMAS DE RELACIÓN PADRES, ALUMNOS Y PROFESORES.
- ANÁLISIS Y DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA: PIZARRAS DIGITALES.
- LA ORIENTACIÓN Y LA TUTORÍA DE UN CENTRO EDUCATIVO.
- MOTIVACIÓN EN EL AULA.
- NUEVOS MÉTODOS Y SISTEMAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA.
- LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN EN EL AULA.
- RECICLAJE GENERAL DEL PROFESORADO
- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA PROFESORES CON ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.
- TODO SOBRE LA ATENCIÓN AL CLIENTE: MARKETING EDUCATIVO Y RELACIONAL EN UN CENTRO EDUCATIVO.
- COACHING
- TÉCNICAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA.
- MANEJO DEL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES: RISOTERAPIA.
- SISTEMAS DE COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA EN UN CENTRO EDUCATIVO.
- MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS (10 horas).

Enseñanza de idiomas

- INNOVACIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.
- RECICLAJE GENERAL DEL PROFESORADO DE IDIOMAS.
- DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES EN EL PROFESORADO DE IDIOMAS.
- DIDÁCTICA DEL IDIOMA PARA FINES ESPECÍFICOS.
- CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y EXÁMENES EN IDIOMAS.
- ACTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA BÁSICA.
- ACTUALIZACIÓN LINGÜÍSTICA AVANZADA.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.

Danza

- DIDÁCTICA DE LA DANZA ESPAÑOLA.
- DIDÁCTICA DEL FLAMENCO.
- METODOLOGÍA DIDÁCTICA DEL BALLET CLÁSICO.

Calidad educativa

- INICIACIÓN, SENSIBILIZACIÓN E IMPLANTACIÓN DE LA CALIDAD TOTAL
- ADAPTACIÓN DE SISTEMA 9.000 A LA NORMA UNE-EN ISO EN UN CENTRO EDUCATIVO.
- CÓMO IMPLANTAR Y VALIDAR SISTEMAS DE CALIDAD EN UN C.E.
- FORMACIÓN DE AUDITORES.
- INDICADORES DE CALIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO.
- ESTRATEGIAS DE CALIDAD EN UN CENTRO DE ENSEÑANZA.
- ADIESTRAMIENTO DE EQUIPOS DE MEJORA.
- CALIDAD EN UN CENTRO EDUCATIVO.

Educación infantil

- MANEJO DEL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES: RISOTERAPIA
- NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN.
- MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS.
- SISTEMAS DE RELACIÓN PADRES, ALUMNOS, PROFESORES.
- SOCORRISMO Y PRIMEROS AUXILIOS PARA DOCENTES.
- HERRAMIENTAS PARA PROFESORES DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.
- GUÍA PRÁCTICA DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA.
- TALLERES PRÁCTICOS EN EDUCACIÓN INFANTIL.
- MASAJES Y RELAJACIÓN.
- ORGANIZACIÓN DEL AULA DE BEBÉS.
- CURSO SUPERIOR EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ESCUELAS INFANTILES.
- CÓMO SELECCIONAR Y ENTREVISTAR A CANDIDATOS

Anexo XXVII. Listado de actividades de Formación Permanente de la UNED

Listado de actividades de Formación Permanente de UNED.

TÍTULOS PROPIOS

- Máster FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COMPETENCIAS DOCENTES Y DE INVESTIGACIÓN
- Máster INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS
- Máster REDES SOCIALES Y APRENDIZAJE DIGITAL
- Máster MEDIACIÓN Y ORIENTACIÓN FAMILIAR
- Especialista Universitario AUDICIÓN Y LENGUAJE
- Especialista Universitario EDUCACIÓN ESPECIAL: PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA
- Especialista Universitario DIAGNÓSTICO Y EDUCACIÓN EMOCIONAL
- Especialista Universitario EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN EL MARCO EUROPEO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA
- Experto Universitario ANIMACIÓN A LA LECTURA
- Experto Universitario FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DOCENTES Y DISCENTES
- Experto Universitario CURSO IBEROAMERICANO DE INDICADORES Y ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS
- Experto Universitario EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
- Experto Universitario DIAGNÓSTICO Y EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTA CAPACIDAD
- Experto Universitario EDUCACIÓN VIAL PARA PROFESORES
- Experto Universitario MEDIACIÓN EN FAMILIA, ASUNTOS CIVILES Y MERCANTILES
- Experto Universitario ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, OCIO Y TIEMPO LIBRE
- Experto Universitario BILINGUAL EDUCATION
- Experto Universitario EDUCACIÓN INFANTIL
- Experto Universitario INTERVENCIÓN EN CALIDAD DE VIDA DE PERSONAS MAYORES
- Experto Universitario INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON FAMILIA E INFANCIA EN RIESGO

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- CONECTAD@S EN EL CIBERESPACIO
- ACCIÓN TUTORIAL EN LA ENSEÑANZA, LA UNIVERSIDAD Y LA EMPRESA
- COMPETENCIAS EDUCATIVAS. PROGRAMACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN
- CONSTRUCCIÓN DE JUGUETES CON MOVIMIENTO PARA INFANTIL Y PRIMARIA
- DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y ARTÍSTICAS A TRAVÉS DE LA NARRATIVA Y LA POESÍA
- DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL. LO QUE SEA SONARÁ
- DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: FUNDAMENTACIÓN, PROGRAMACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS
- FORMACIÓN DE EDUCADORES DE PERSONAS ADULTAS: MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y SOCIOLABORAL

- FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL USO DE LA WEB 2.0 COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LAS AULAS DEL SIGLO XXI
- FORMACIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA EN CONTEXTOS DIVERSOS Y VULNERABLES
- FRACASO ESCOLAR Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
- LECTURA DE IMÁGENES, ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y LA EDUCACIÓN 2.0
- MÚSICA Y SALUD: INTRODUCCIÓN A LA MUSICOTERAPIA
- ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS EDUCATIVOS INNOVADORES
- OTRAS FORMAS DE EDUCAR EN LA ERA DE LA CONVERGENCIA DIGITAL
- PIZARRA DIGITAL: UN RECURSO TECNOLÓGICO EDUCATIVO PARA EL SIGLO XXI
- PROGRAMAR EN PRIMARIA Y SECUNDARIA. ESTRATEGIAS Y PROCESOS
- SUPERVISIÓN E INSPECCIÓN EDUCATIVAS
- TECNOLOGÍA EN SECUNDARIA OBLIGATORIA (METODOLOGÍA Y CREATIVIDAD)
- ACCIONES EDUCATIVAS DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR
- EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO
- APRENDER A APRENDER. COMPETENCIA PRIORITARIA DEL PROFESORADO
- CUÉNTAME. EL CUENTO Y LA NARRACIÓN EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
- DISLEXIAS: DIAGNÓSTICO, RECUPERACIÓN, PREVENCIÓN
- JUGAR Y APRENDER: EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
- TÉCNICAS, ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE ANIMACIÓN LECTORA EN EL AULA
- TRABAJAR CON COMPETENCIAS: DISEÑO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS
- APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LA LITERATURA
- DIAGNÓSTICO EN ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA
- DISCAPACIDAD INTELECTUAL: DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA
- EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO
- HERRAMIENTAS PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
- INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EDUCACIÓN
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE
- LA MOTIVACIÓN EN LOS ESTUDIANTES
- VICKI SUBIRANA: LA PEDAGOGÍA TRANSFORMADORA
- CÁMARA... ¡ACCIÓN! EL CINE EN EL AULA
- EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL LIDERAZGO A TRAVÉS DE LA TOMA DE DECISIONES
- PROYECTO DE EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DEL JUEGO
- VIOLENCIA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN

Anexo XXVIII. Listado de actividades de Formación Permanente de UGT FETE Enseñanza

Listado de actividades de Formación Permanente de UGT FETE Enseñanza.

UGT FETE ENSEÑANZA

- Estrategias y técnicas didácticas 2.0. 30 horas.
- Iniciación a la PDI. 30 horas.
- Principios básicos de comunidades de aprendizaje. 30 horas.
- Inglés general. Nivel 1. 50 horas.
- Prevenir el racismo en el aula. 60 horas.
- Educación afectivo sexual desde una perspectiva de Género I y II. 80 horas.
- Desarrollo de comunidades de aprendizaje. Módulo I. 30 horas.
- Habilidades socioafectivas del profesorado I. 30 horas.
- Open Office aplicado a la enseñanza: aplicación y writer. 30 horas.
- Los procesos creativos como vías de aprendizaje.
- Cursos prácticos sobre blogs y herramientas 2.0. en el aula. 40 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula I: análisis y detección. 30 horas.
- Sistema operativo, búsqueda de información: internet/intranet y correo electrónico. 30 horas.
- Educando en la Igualdad para la prevención de la Violencia de Género. 60 horas.
- Materiales y recursos en Educación Infantil. 60 horas.
- Animación a la Lectura. I. 30 horas.
- Open Office aplicada a la enseñanza: calc. y base. 30 horas.
- Bullying. 60 horas.
- Animación a la lectura I. 42 horas.
- Curso práctico sobre blogs y herramientas 2.0. en el aula. 42 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula. 42 horas.
- Iniciación a la PDI I. 42 horas.
- Curso práctico sobre blogs y herramientas 2.0. en el aula. 42 horas.
- Estrategias y técnicas didácticas 2.0. 42 horas.
- Animación a la lectura. 42 horas.
- Iniciación a la PDI I. 42 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Ofimática. 102 horas.
- Técnicas de Atención Temprana en Educación Infantil. 87 horas.
- Bullying: acoso escolar. 52 horas.
- Didáctica del Inglés en Educación Infantil. 72 horas.
- El trabajo con bebés en la Educación Infantil. 72 horas.
- Dificultades de aprendizaje: detección, prevención y tratamiento. 72 horas.
- Educación emocional. 72 horas.
- Materiales y recursos en Educación Infantil. 72 horas.
- Técnicas de Atención Temprana. 72 horas.
- Atención a la Diversidad. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Especial. 87 horas.

- Problemas de conducta y resolución de conflictos en Educación Especial. 87 horas.
- Las nuevas tecnologías en Educación Infantil. 87 horas.
- Técnicas de Atención Temprana en Educación Especial. 87 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Especial: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Las nuevas tecnologías en Educación Especial. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Infantil. 87 horas.
- Aula multisensoriales en Educación Especial. 87 horas.
- Aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia. 102 horas.
- Inglés Oxford 2. 172 horas.
- Inglés Oxford 5. 172 horas.
- Inglés Oxford 4. 172 horas.
- Inglés Oxford 1. 172 horas.
- Inglés Oxford 3. 172 horas.
- Recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 222 horas.

Anexo XXIX. Convocatoria de Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros

RESOLUCIÓN de 20 de junio de 2011, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento selectivo para ingreso en el Cuerpo de Maestros y para adquisición de nuevas especialidades.

Primera prueba: Prueba de conocimientos.

La primera prueba consta de dos partes (A y B):

— Parte A: Prueba práctica.

Esta parte tendrá por objeto comprobar que los candidatos poseen la formación científica y el dominio de habilidades técnicas correspondientes a la especialidad a la que opten.

La calificación de este ejercicio será de 0 a 10 puntos. Para la superación de este ejercicio (parte A: Prueba práctica) los aspirantes deberán alcanzar, al menos, el 25 por 100 de la puntuación asignable al mismo.

Las características, contenidos, criterios de corrección y duración de la prueba práctica para cada una de las especialidades serán los establecidos en el Anexo VII de la presente Resolución.

— Parte B: Prueba del temario.

Esta parte consistirá en el desarrollo por escrito de un tema elegido por el aspirante de entre dos temas extraídos al azar por el Tribunal de los que componen el temario oficial de cada especialidad.

Los aspirantes dispondrán de dos horas para la realización de esta parte.

La calificación de esta parte será de 0 a 10 puntos. Para la superación de esta prueba (parte B: Prueba del temario) los aspirantes deberán alcanzar, al menos, el 25 por 100 de la puntuación asignable a la misma.

— Calificación total de la primera prueba.

La calificación total de la primera prueba (prueba de conocimientos) será de 0 a 10 puntos, siendo esta el resultado de sumar las calificaciones correspondientes a las dos partes de las que consta (A y B) ponderadas del siguiente modo:

a) Parte A. Prueba práctica: La calificación ponderada de esta parte se calculará multiplicando la calificación obtenida en la parte A por 0,7.

b) Parte B. Prueba del temario: La calificación ponderada de esta parte se calculará multiplicando la calificación obtenida en la parte B por 0,3.

Para la superación de esta primera prueba los aspirantes deberán alcanzar una puntuación global ponderada igual o superior a 5 puntos.

Las dos partes de esta primera prueba podrán realizarse en la misma sesión.

Segunda prueba. Prueba de aptitud pedagógica.

Esta prueba tendrá por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del aspirante y su dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente.

La prueba se compone de dos partes (A y B), que serán valoradas conjuntamente.

— Parte A: Presentación de una programación didáctica.

La programación didáctica será defendida oralmente ante el Tribunal. La programación corresponderá al currículo del área relacionada con la especialidad por la que se participa. En ella deberán especificarse los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación y la metodología, así como la atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

Los currículos vigentes para las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid, están regulados por el Decreto 17/2008, de 6 de marzo (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID del 12), y por el Decreto 22/2007, de 10 de mayo (BOLETÍN OFICIAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID del 29), respectivamente.

La programación, de carácter personal, será elaborada de forma individual por el aspirante y tendrá una extensión máxima de 60 folios, incluidos los materiales de apoyo y anexos. Será presentada en tamaño “DIN-A 4”, por una sola cara, con letra tipo “Arial” de 12 puntos sin comprimir y a doble espacio.

La programación, aunque se trate de un documento original, no será devuelta a los aspirantes por formar parte de la prueba del proceso selectivo de ingreso, quedando bajo la custodia del Tribunal.

— Parte B: Preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el Tribunal.

La parte B de la prueba consistirá en la preparación y exposición de una unidad didáctica.

La unidad didáctica que elaborará el aspirante estará relacionada con su programación didáctica presentada. Para su preparación y exposición ante el Tribunal, el candidato elegirá el contenido de la unidad didáctica entre tres extraídos al azar por el mismo, de su propia programación.

En la elaboración de la citada unidad didáctica deberán concretarse los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ella, sus contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula y sus procedimientos de evaluación.

El aspirante dispondrá de una hora para la preparación de la unidad didáctica, pudiendo utilizar el material auxiliar que considere oportuno, sin posibilidad de conexión con el exterior, por lo que el material a utilizar no podrá ser susceptible de conexión (ordenadores portátiles, teléfonos móviles, etcétera).

Para su exposición, el candidato podrá utilizar el material auxiliar que considere oportuno y que deberá aportar el mismo, así como un guión o equivalente que no excederá de un folio, por una cara, que será entregado al Tribunal al término de esta.

El opositor dispondrá de un plazo máximo de una hora para la defensa oral de la programación, la exposición de la unidad didáctica y posterior debate ante el Tribunal.

El aspirante iniciará su exposición con la defensa de la programación didáctica presentada, que no podrá exceder de veinte minutos. A continuación, realizará la exposición de la unidad didáctica en un tiempo que no excederá de los treinta minutos.

La duración del debate no podrá exceder de diez minutos.

— Calificación total de la segunda prueba.

La calificación total de la segunda prueba (prueba de aptitud pedagógica) será de 0 a 10 puntos, siendo esta el resultado de sumar las calificaciones correspondientes a las dos partes de las que consta (A y B) ponderadas del siguiente modo:

a) Parte A. Presentación de una programación didáctica: La calificación ponderada de esta parte se calculará multiplicando la calificación obtenida en la parte A por 0,3.

b) Parte B. Preparación y exposición oral de una unidad didáctica ante el Tribunal: La calificación ponderada de esta parte se calculará multiplicando la calificación obtenida en la parte B por 0,7.

Para la superación de esta segunda prueba los aspirantes deberán alcanzar una puntuación global ponderada igual o superior a 5 puntos.

El Tribunal valorará la exposición clara, ordenada y coherente de los conocimientos del aspirante; la precisión terminológica; la riqueza de léxico, y la sintaxis fluida y sin incorrecciones, así como la debida corrección ortográfica en la escritura.

Tabla XIV. Etapas del Plan de Trabajo

1ª Etapa: Recolección de la Información	2ª Etapa: Organización de la Información obtenida	3ª Etapa: Valoración de los resultados
Fuentes: <ul style="list-style-type: none"> - Fuentes primarias: Información de Cuestionarios y Grupo Focal de Discusión. - Fuentes secundarias: Análisis de Documentos. Participantes: <ul style="list-style-type: none"> - Selección Cuestionario: Censo plantilla profesorado de cada centro. - Selección Grupo Focal de Discusión: Voluntario. Invitación e interés de participantes. Lugar: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios: En sus respectivos centros. - Grupo Focal de Discusión: Ceip Daniel Martín. Tiempo: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios: de Septiembre del 2008 a Diciembre del 2010. - Grupo Focal de Discusión: de Febrero a Mayo del 	Categorías principales en Cuestionario: <ul style="list-style-type: none"> - Datos personales - Centros docentes y profesores - Formación Inicial - Formación Permanente - Acceso al Cuerpo de Maestros Categorías principales en Grupo Focal de Discusión: <ul style="list-style-type: none"> - Exclusión - Formación Inicial y Permanente del Profesorado - Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros - Cambio en las estrategias metodológicas y actitudinales para responder al reto de la diversidad Categoría principal en Análisis de Documentos (Planes de Formación Inicial y Permanente): <ul style="list-style-type: none"> - Diversidad 	Triangulación entre datos obtenidos en los Cuestionarios, en el Grupo Focal de Discusión y en los Análisis de Documentos: discusiones y conclusiones.

2011.

Etapas del Plan de Trabajo (Elaboración propia)

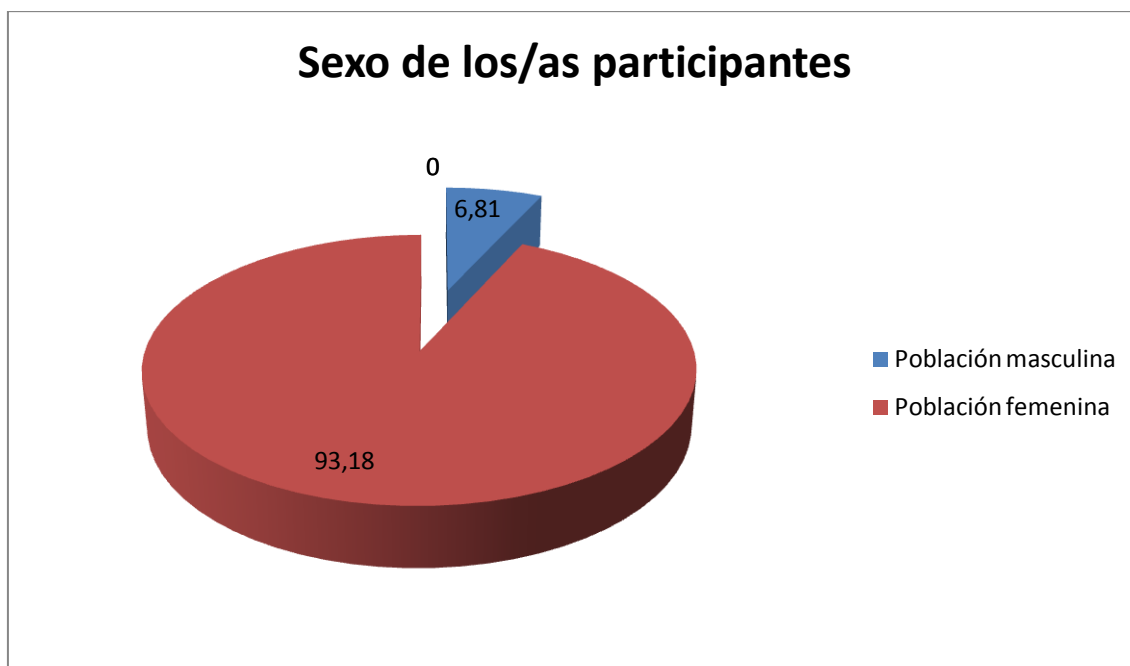
Gráfica I. Pregunta 1. Sexo de los participantes

Gráfico. Sexo de los/as participantes.

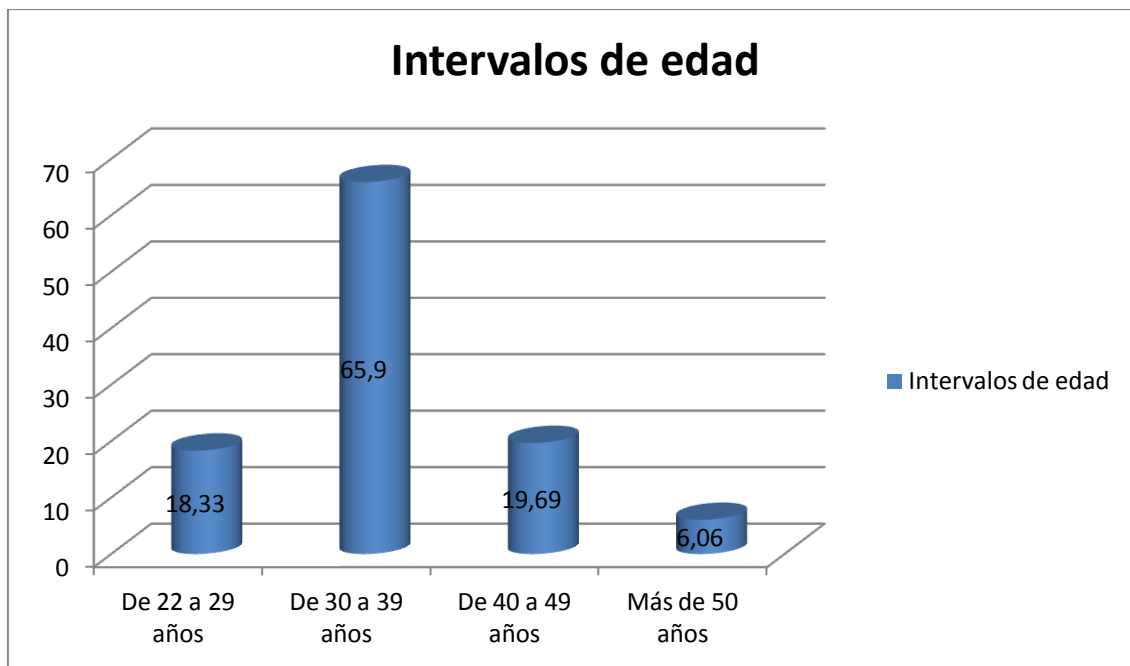
Gráfica II. Pregunta 2. Edad de los participantes

Gráfico. Edad de los participantes.

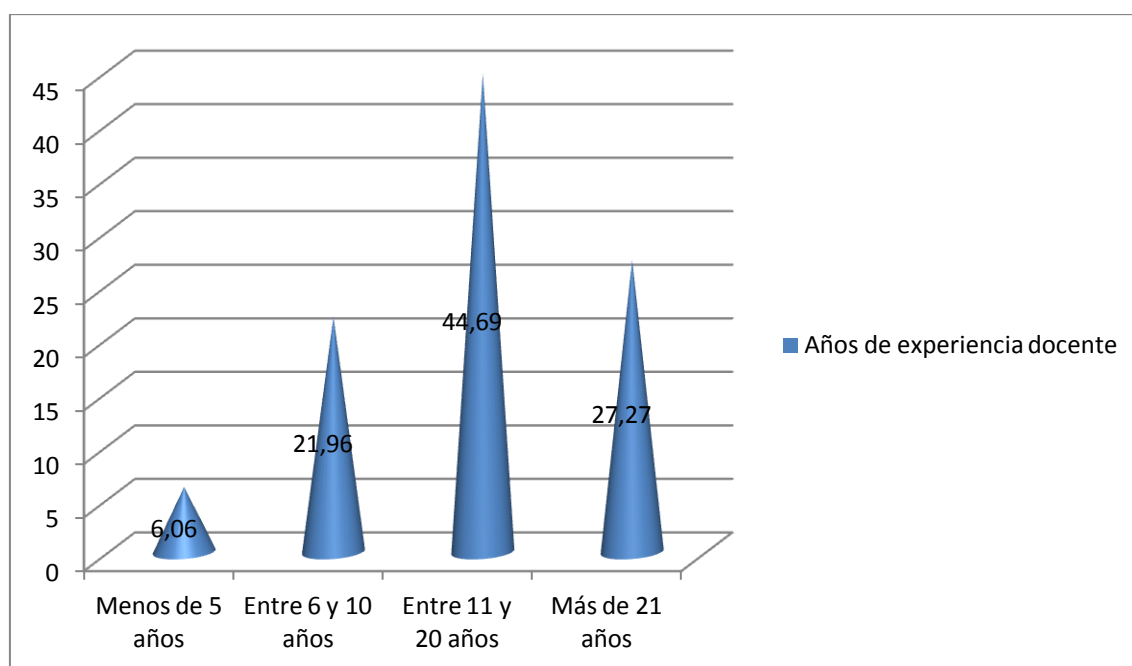
Gráfica III. Pregunta 3. Años de experiencia docente.

Gráfico. Años de experiencia docente

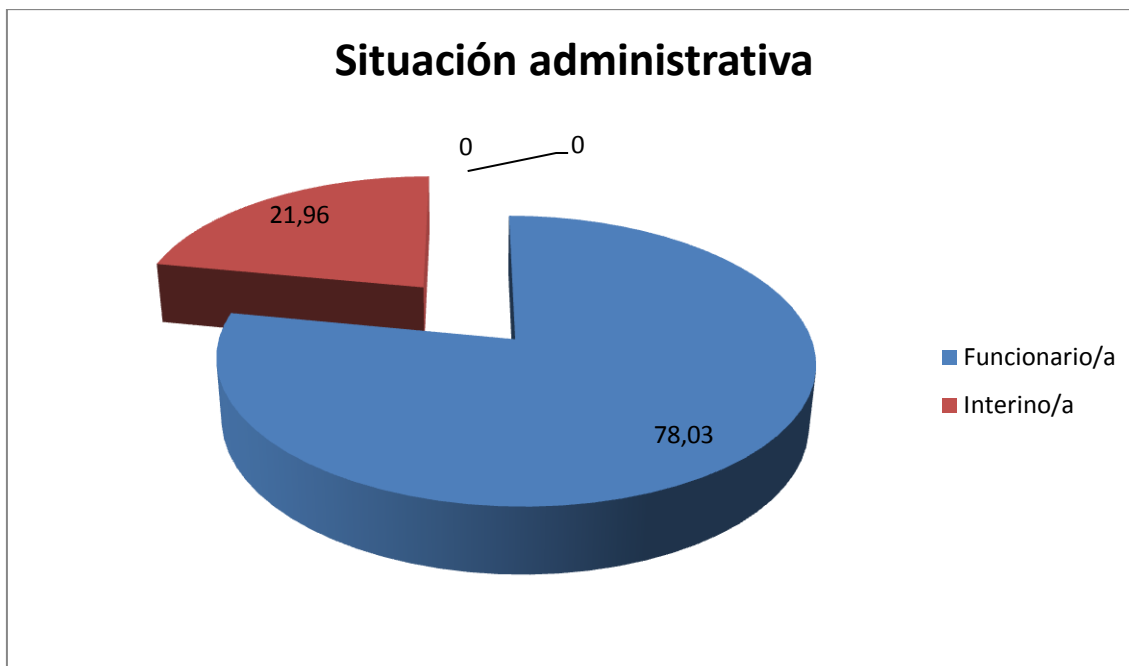
Gráfica IV. Pregunta 4. Situación administrativa.

Gráfico. Situación administrativa

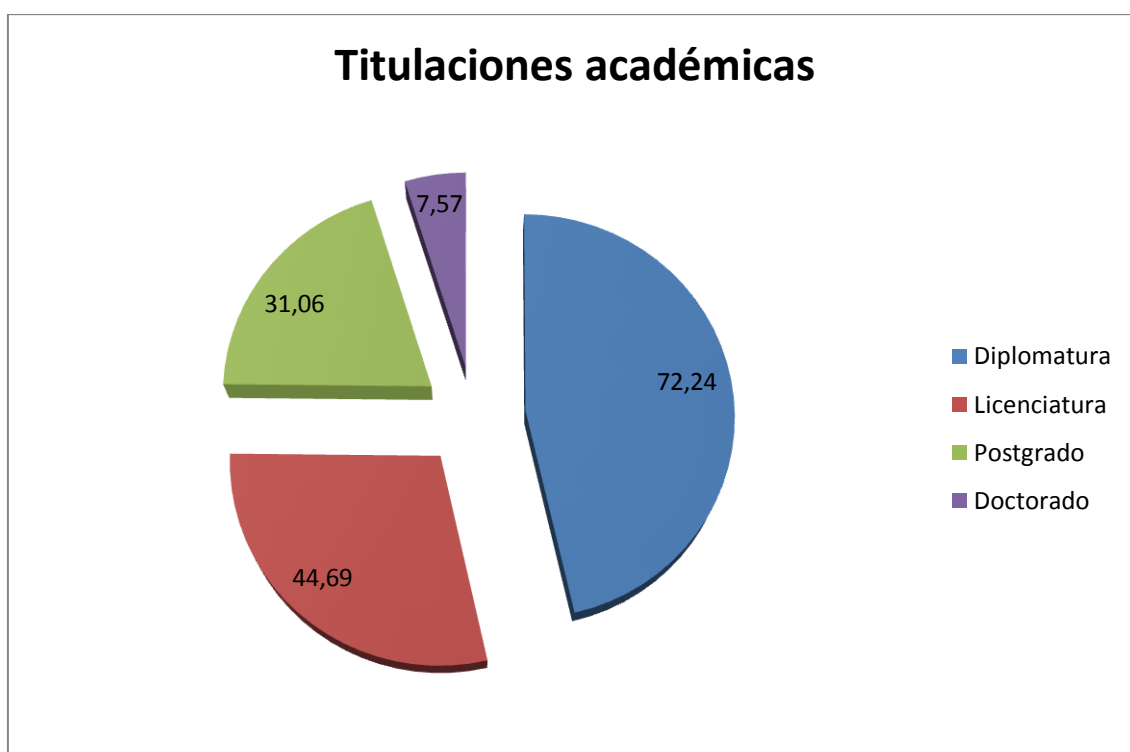
Gráfica V. Pregunta 5. Titulación académica.

Gráfico. Titulaciones académicas.

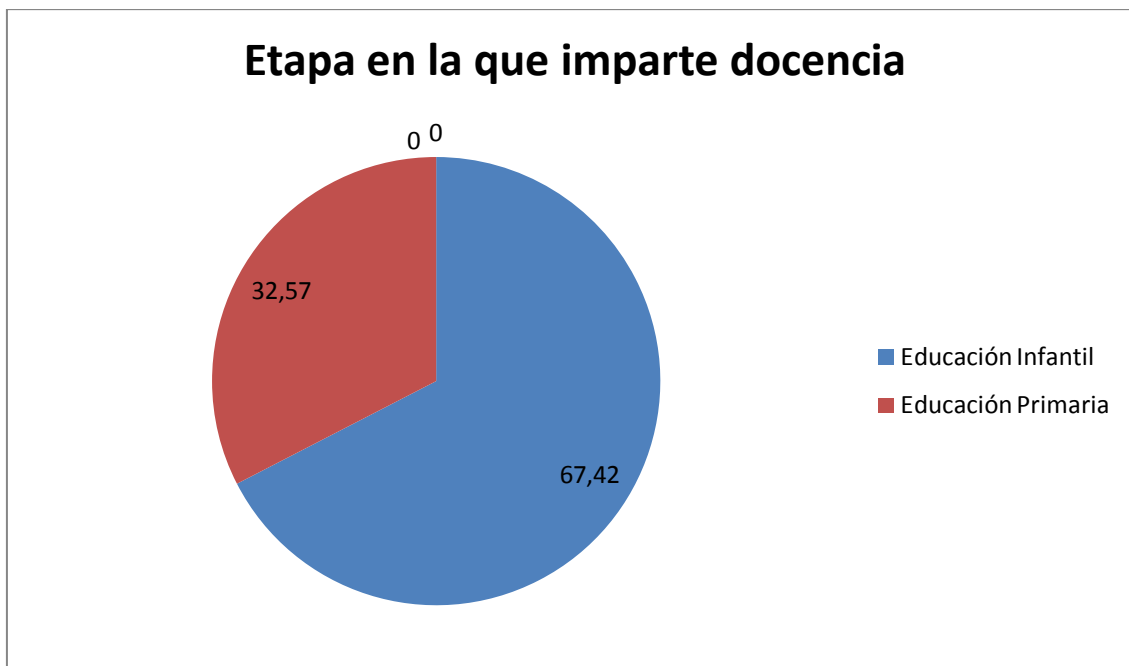
Gráfica VI. Pregunta 6. Etapa en la que imparte docencia

Gráfico. Etapa en la que imparte docencia.

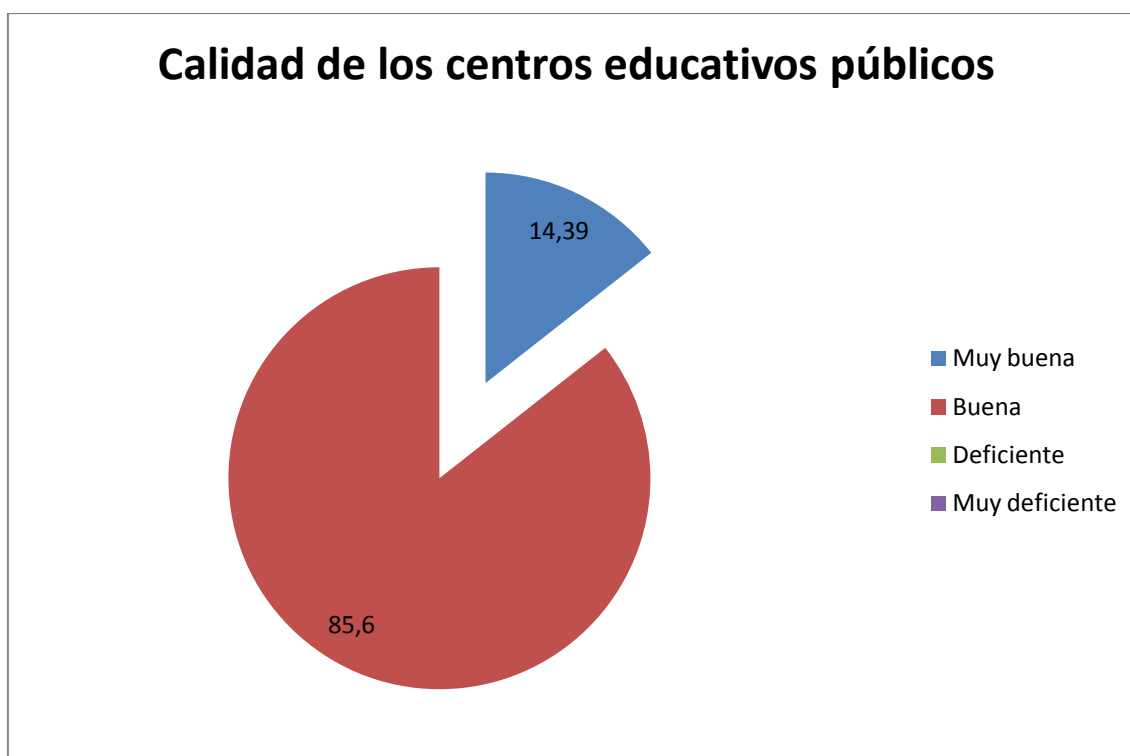
Gráfica VII. Pregunta 7. Calidad de los centros educativos públicos

Gráfico 7. Calidad de los centros educativos públicos

Gráfica VIII. Pregunta 8. Calidad educativa de los maestros de los centros educativos públicos

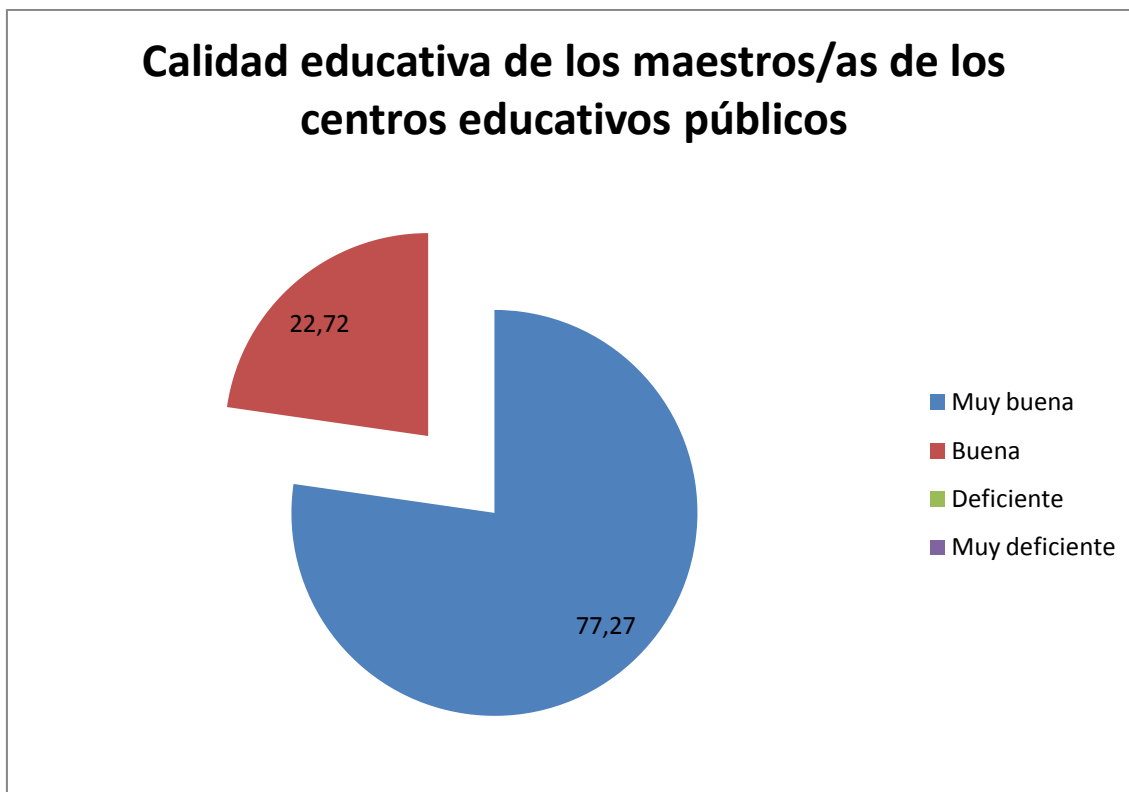


Gráfico. Calidad educativa de los maestros/as de los centros educativos públicos.

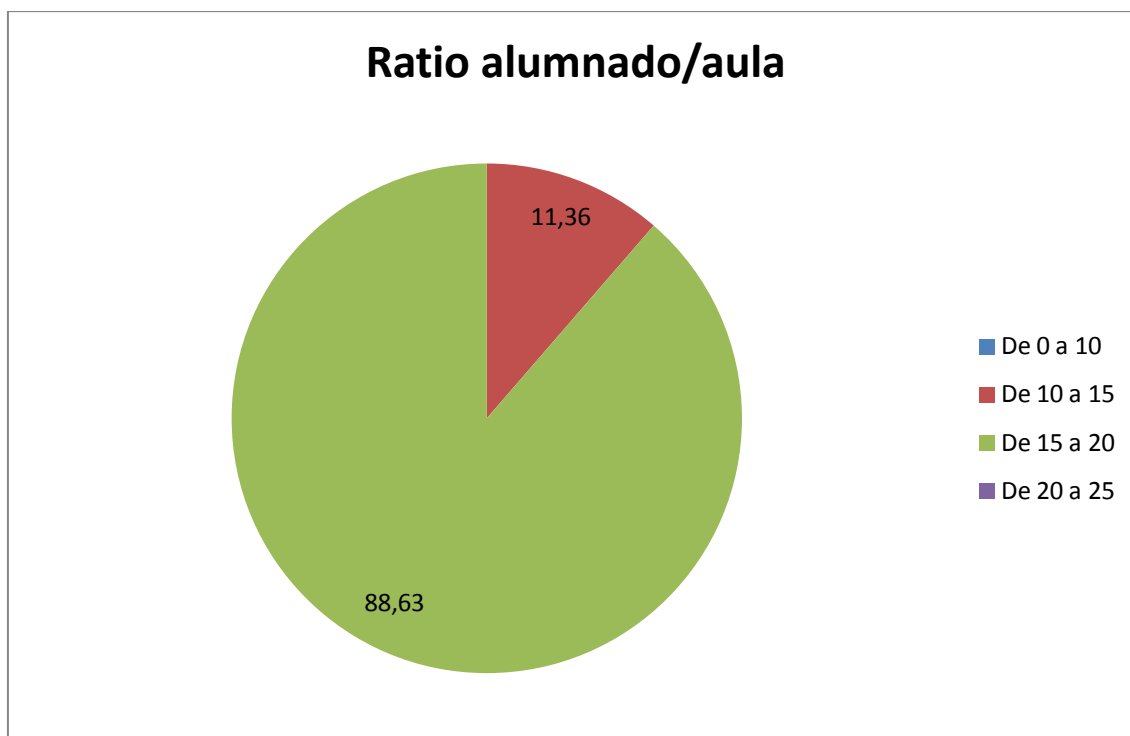
Gráfica IX. Pregunta 9. Ratio alumnado/aula

Gráfico. Ratio alumnado/aula

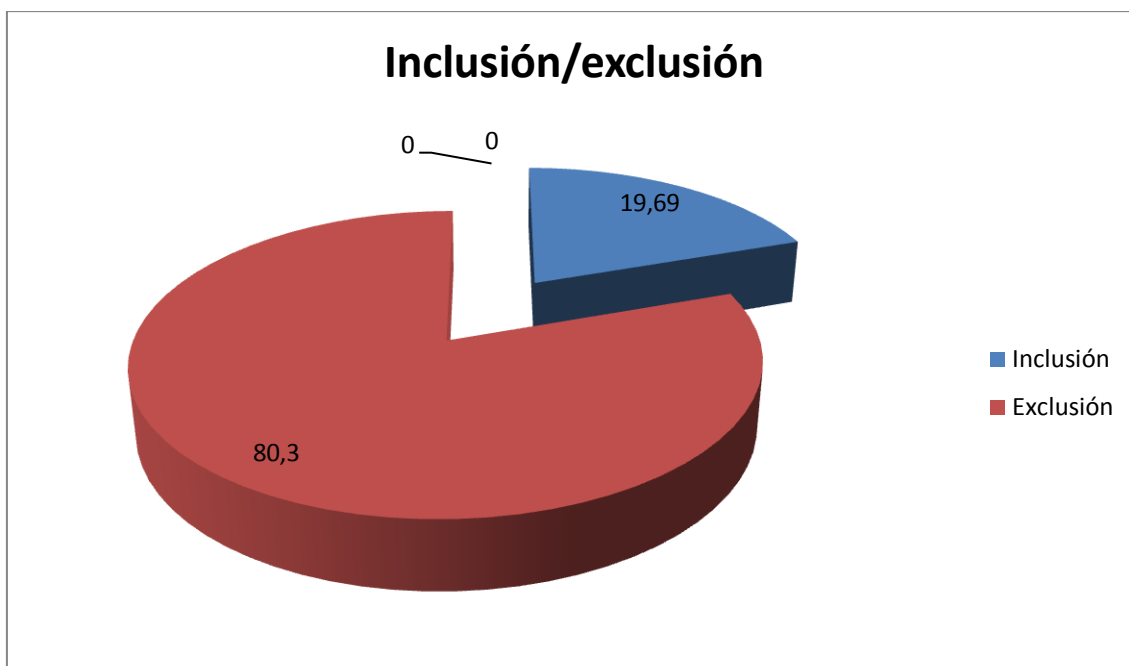
Gráfica X. Pregunta 10. Inclusión/exclusión

Gráfico. Inclusión/exclusión

Gráfica XI. Pregunta 11. Necesidad de cambio de actitud y metodología del maestro/a ante la diversidad

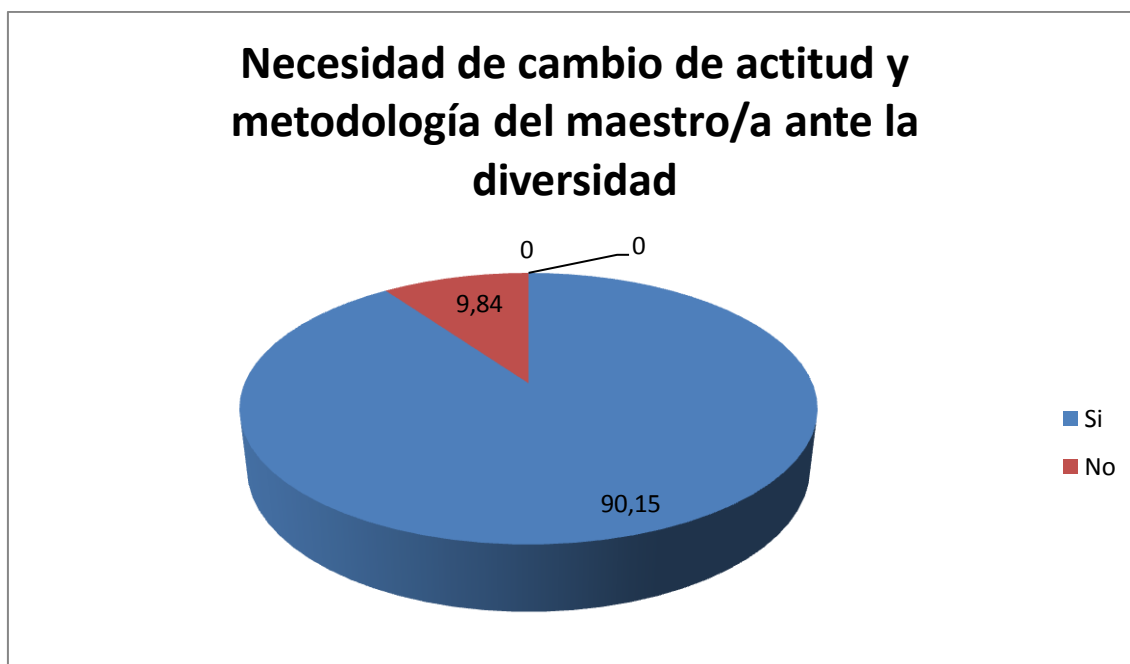


Gráfico. Necesidad de cambio de actitud y metodología del maestro/a ante la diversidad.

Gráfica XII. Pregunta 12. Cualificación y competencia del profesorado para educar en y para la diversidad

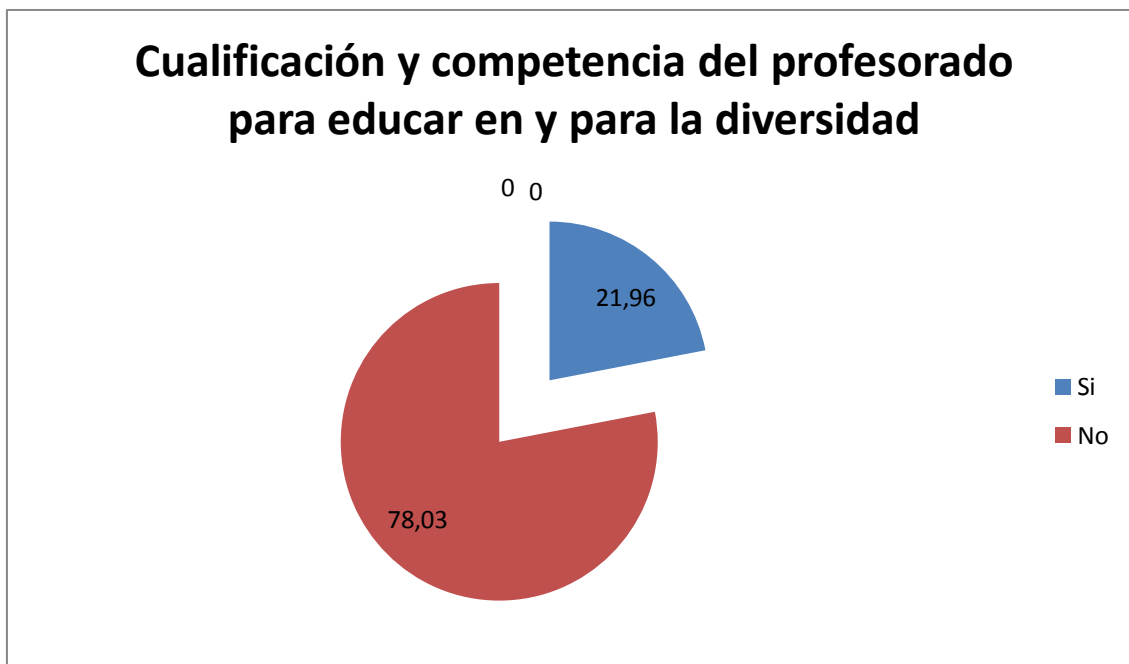


Gráfico. Cualificación y competencia del profesorado para educar en y para la diversidad.

Gráfica XIII. Pregunta 13. Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente



Gráfico. Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente.

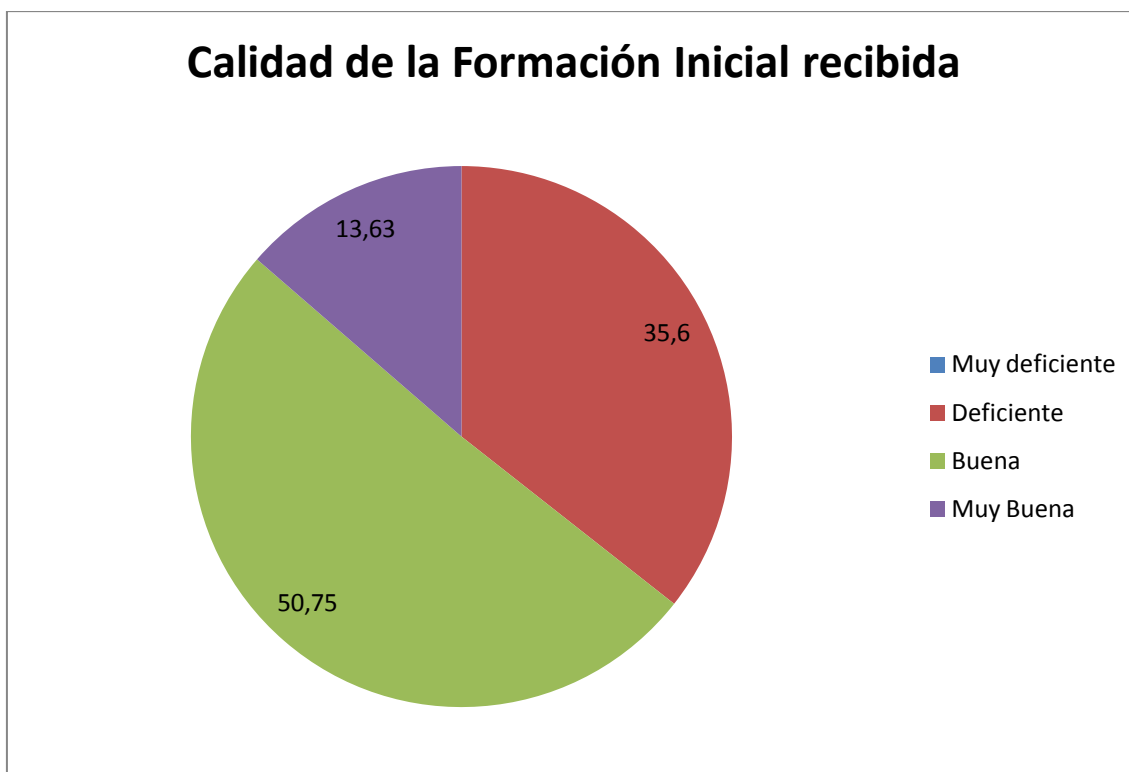
Gráfica XIV. Pregunta 14. Calidad de la Formación Inicial recibida

Gráfico. Calidad de la Formación Inicial recibida.

Gráfica XV. Pregunta 15. Calidad de los planes de estudio de la Formación Inicial de los Grados de Maestro

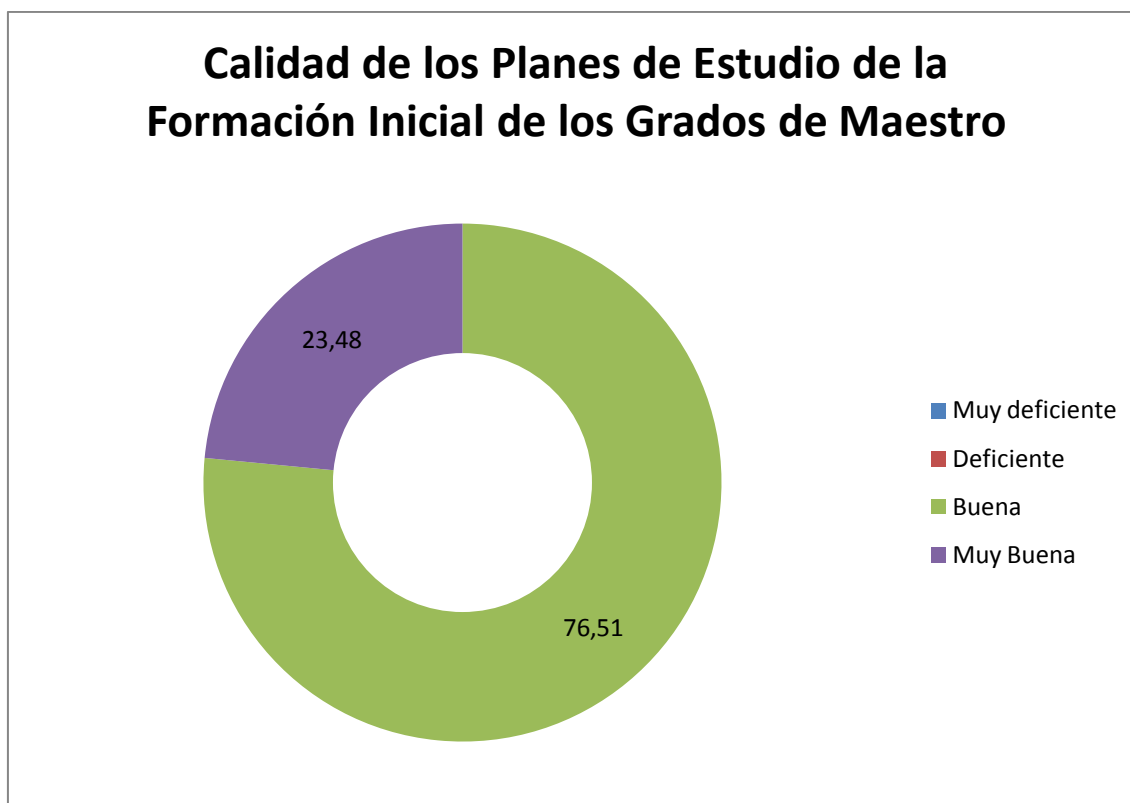


Gráfico. Calidad de los Planes de Estudio de la Formación Inicial de los Grados de Maestro.

Gráfica XVI. Pregunta 16. Calidad del profesorado universitario que imparte el Título de Grado de Maestro

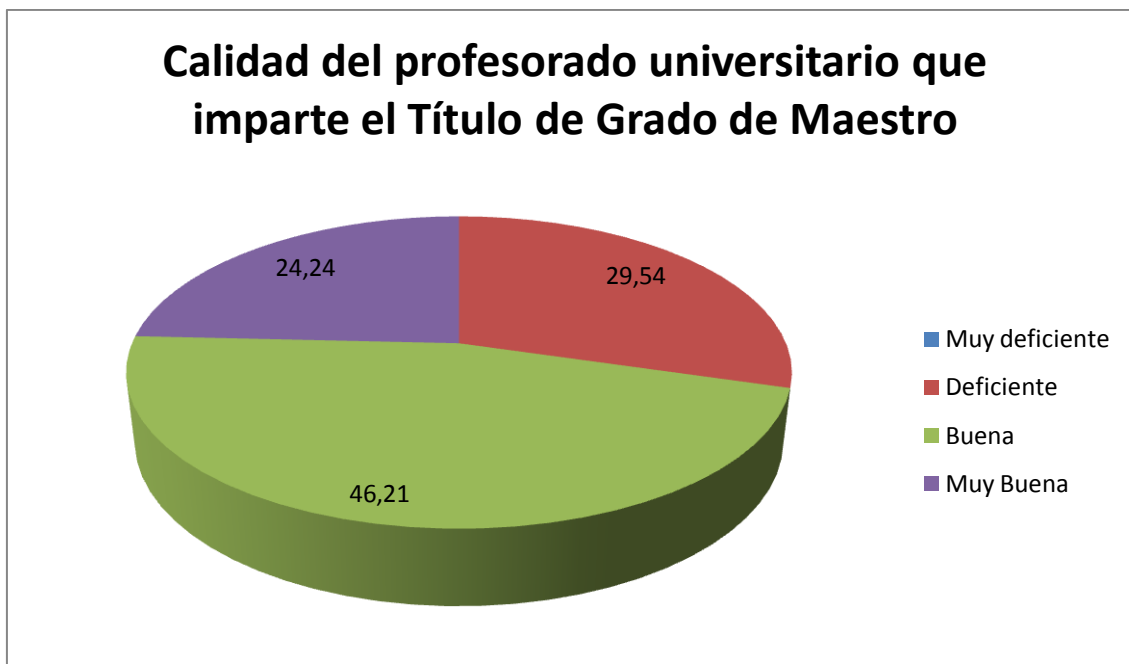


Gráfico. Calidad del profesorado universitario que imparte el Título de Grado de Maestro.

Gráfica XVII. Pregunta 17. Los Planes de Formación Inicial del Grado de Maestro potencian la cualificación y competencia de los maestros /as

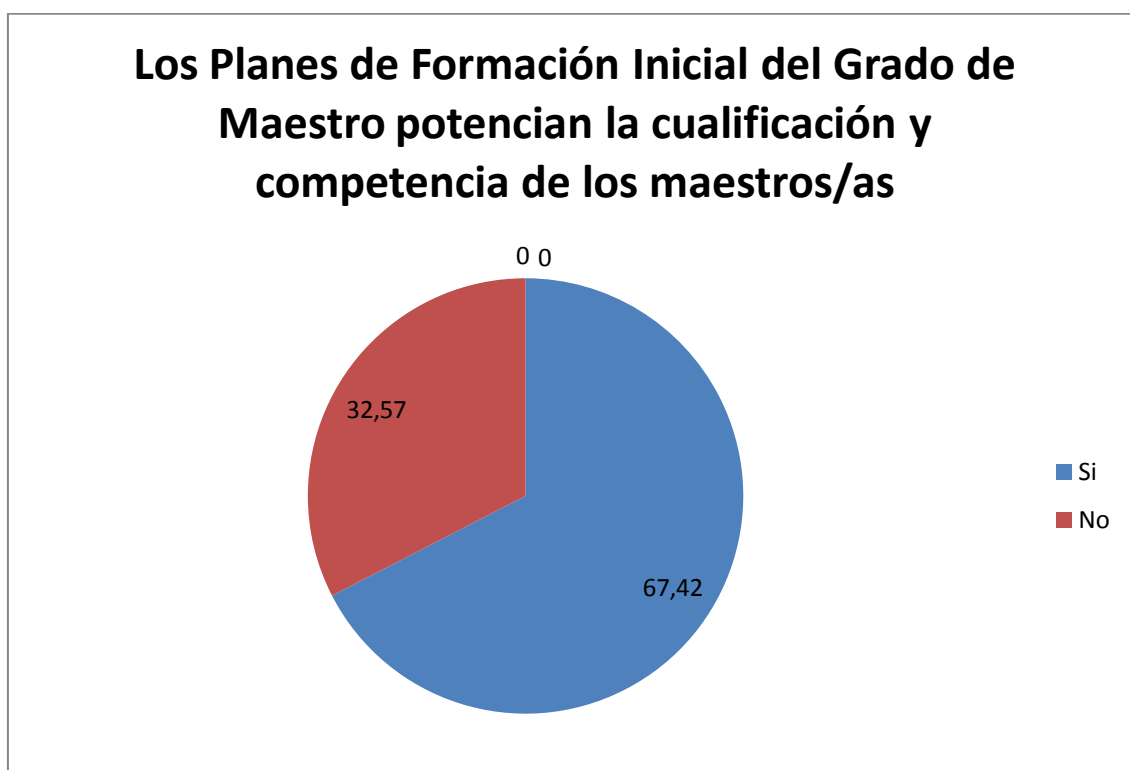


Gráfico. Los Planes de Formación Inicial del Grado de Maestro potencian la cualificación y competencia de los maestros/as.

Gráfica XVIII. Pregunta 18. Asignaturas que han echado en falta o con un mayor número de horas en la Formación Inicial.

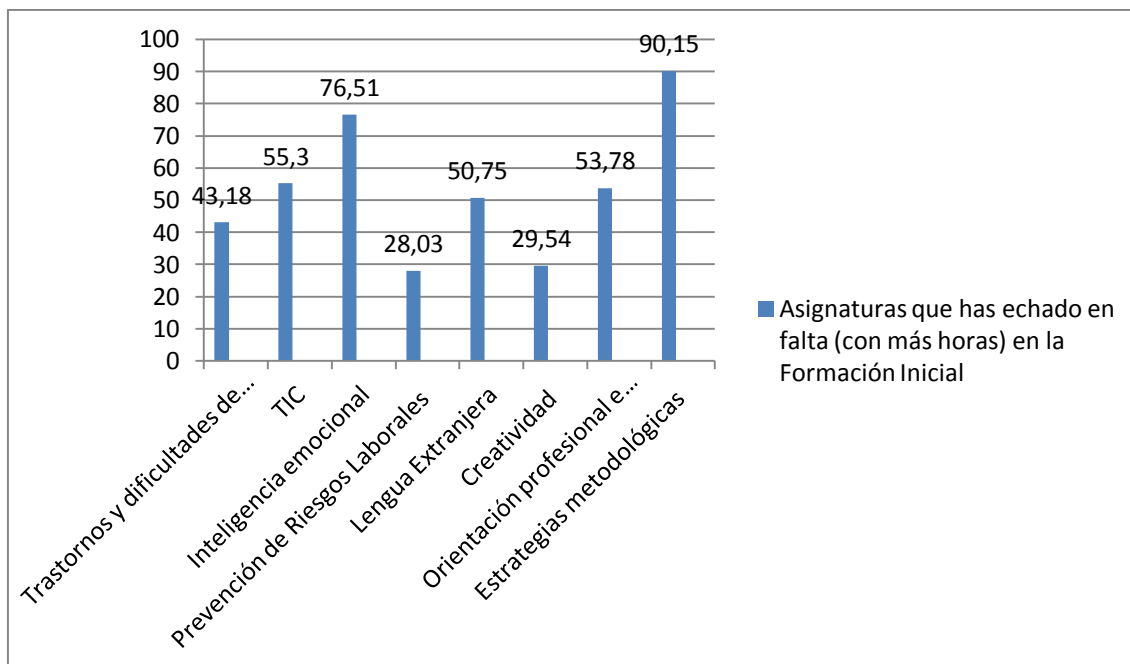


Gráfico. Asignaturas que han echado en falta o con un mayor número de horas en la Formación Inicial

Gráfica XIX. Pregunta 19. Necesidad de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios del Grado de Maestro

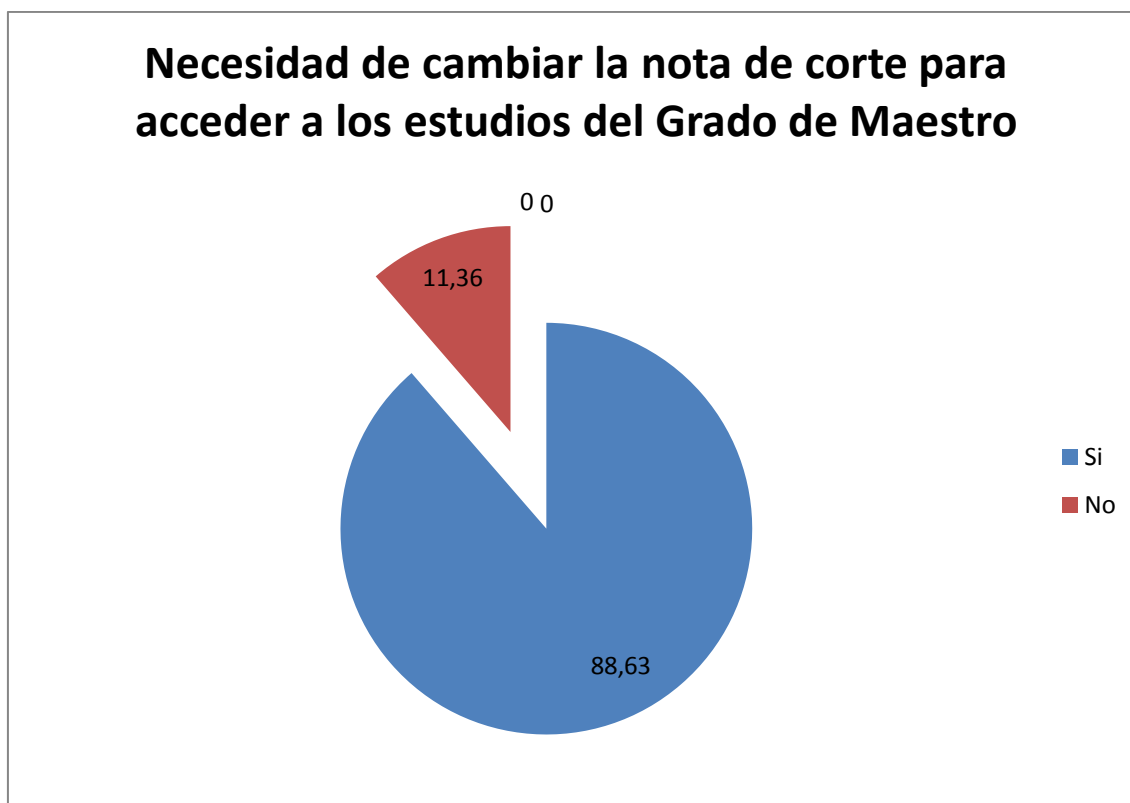


Gráfico. Necesidad de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios del Grado de Maestro.

Gráfica XX. Pregunta 20. Calidad de la Formación Permanente recibida

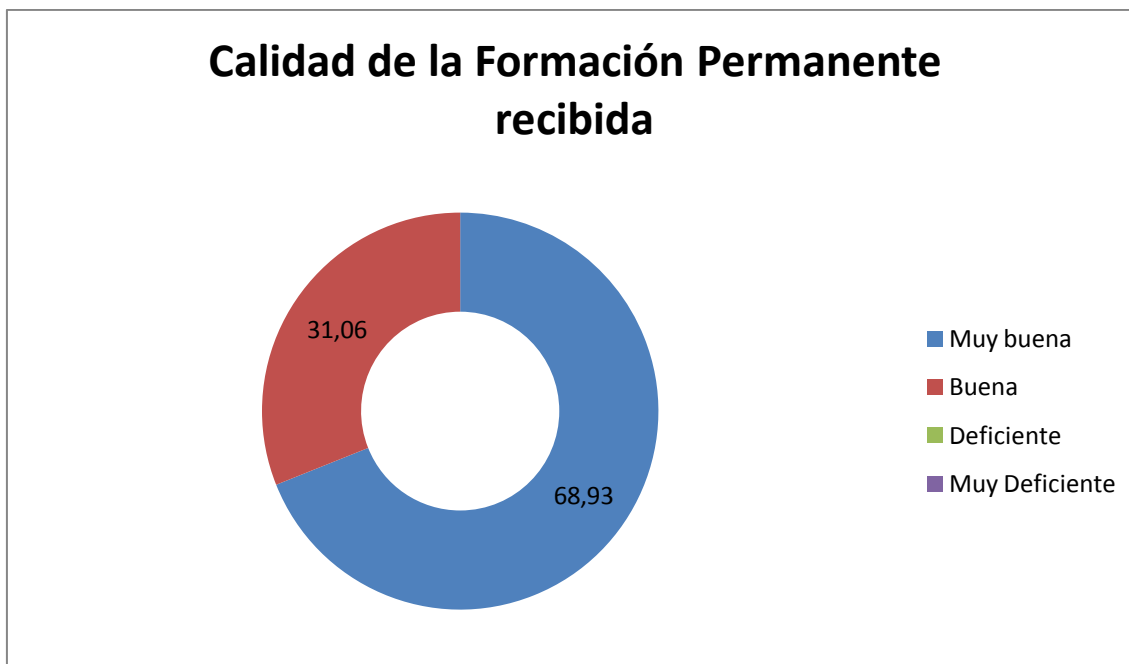


Gráfico. Calidad de la Formación Permanente recibida.

Gráfica XXI. Pregunta 21. Actividades de Formación Permanente realizadas cada año

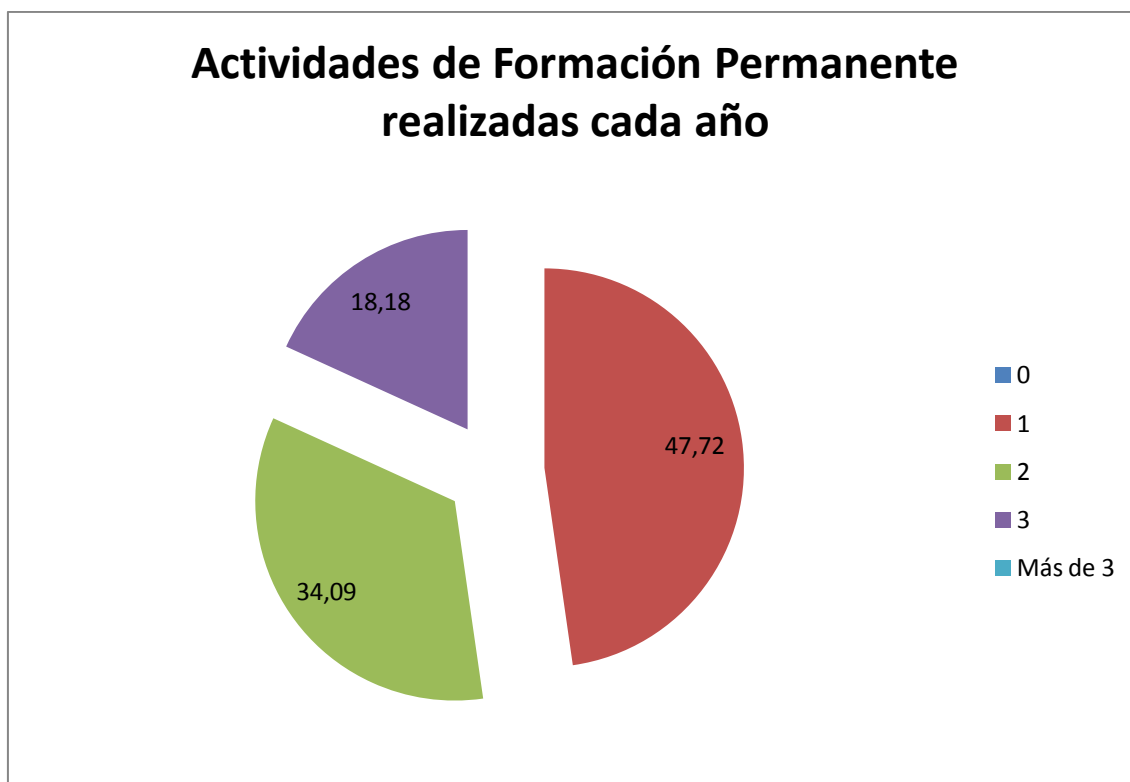


Gráfico. Actividades de Formación Permanente realizadas cada año.

Gráfica XXII. Pregunta 22. Temáticas sobre las que se demanda Formación Permanente

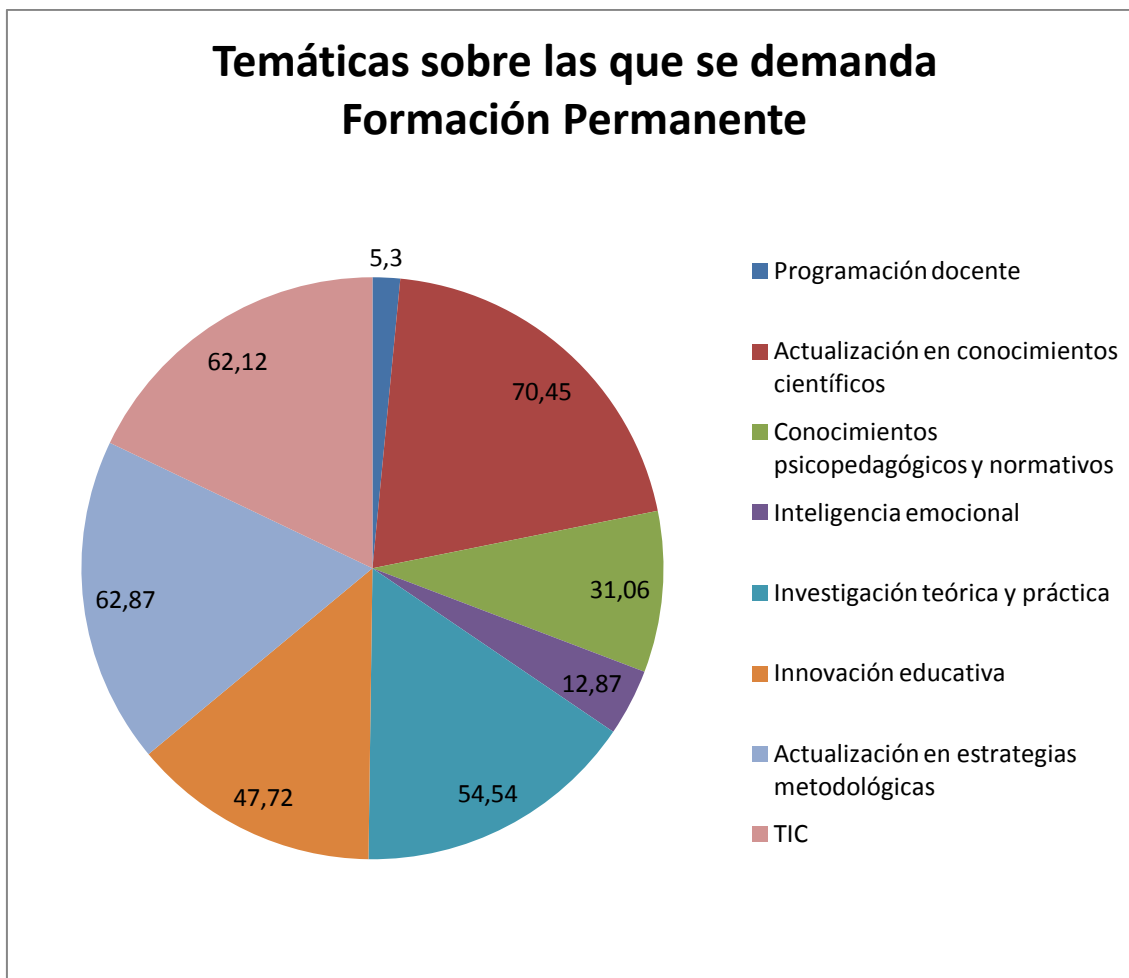


Gráfico. Temáticas sobre las que se demanda Formación Permanente.

Gráfica XXIII. Pregunta 23. Motivaciones que impulsan a los maestros/as a realizar actividades de Formación Permanente

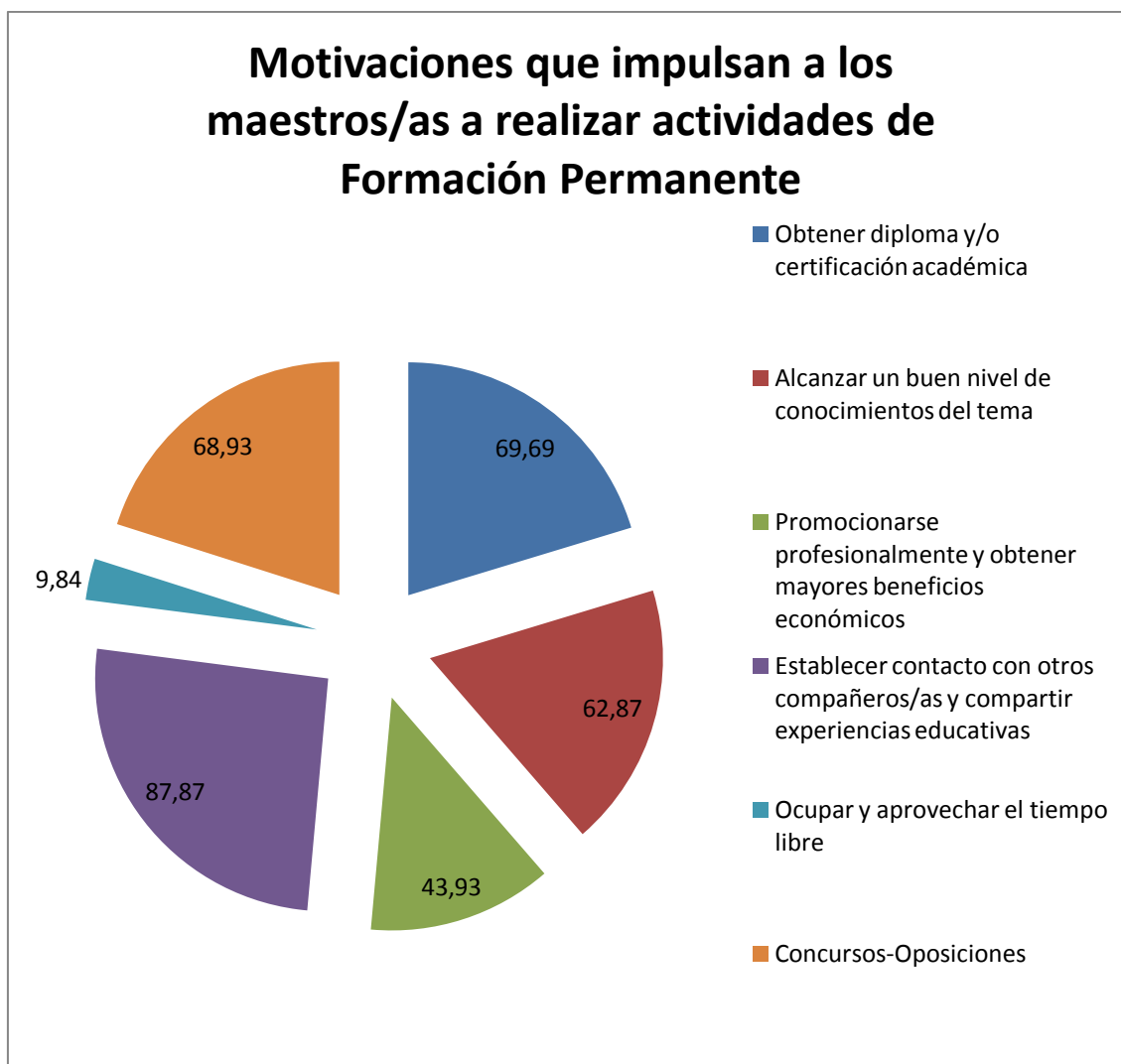


Gráfico. Motivaciones que impulsan a los maestros/as a realizar actividades de Formación Permanente.

Gráfica XXIV. Pregunta 24. Lugares donde se realizan las actividades de Formación Permanente

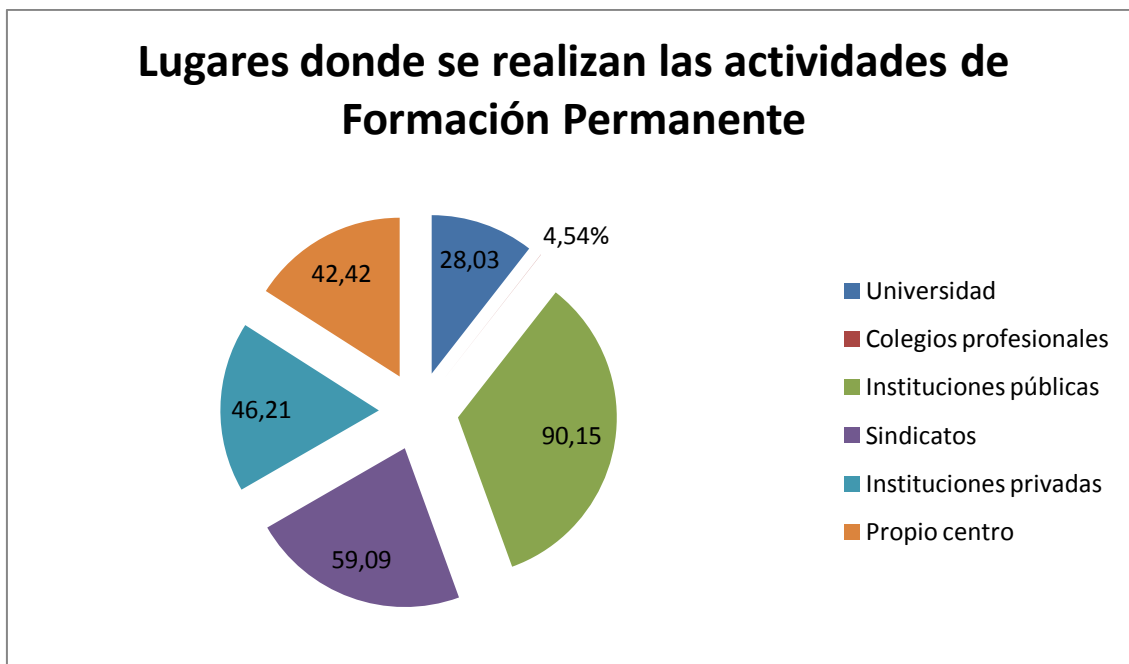


Gráfico. Lugares donde se realizan las actividades de Formación Permanente

Gráfica XXV. Pregunta 25. Cuándo realizan las actividades de Formación Permanente

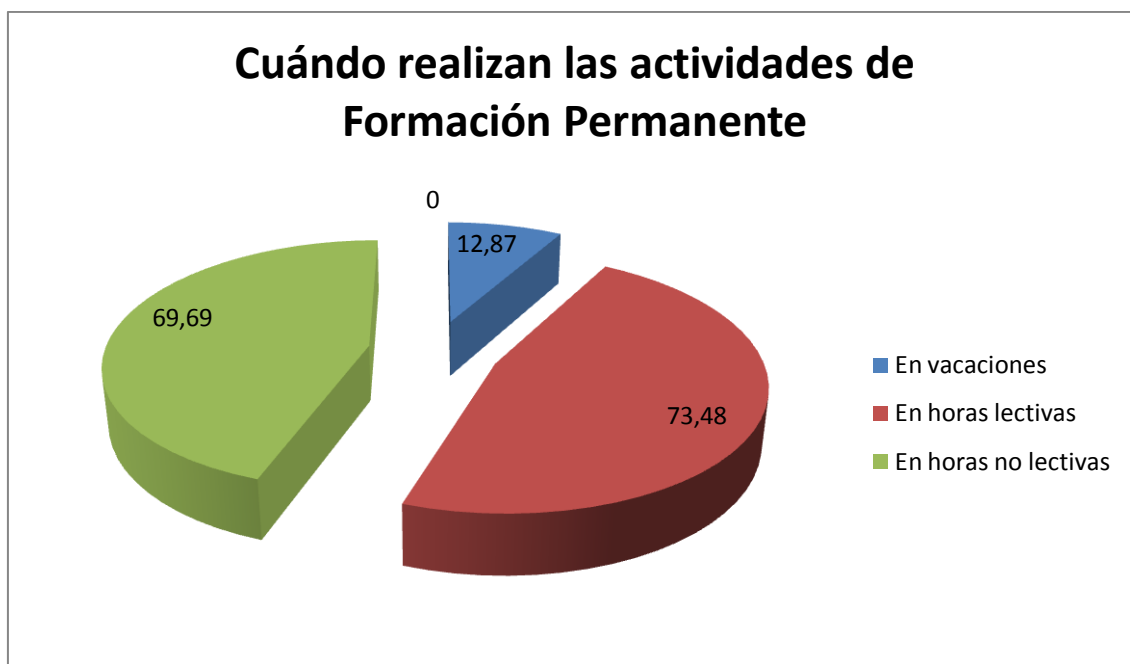


Gráfico. Cuándo realizan las actividades de Formación Permanente.

Gráfica XXVI. Pregunta 26. Quién debe impartir las actividades de Formación Permanente

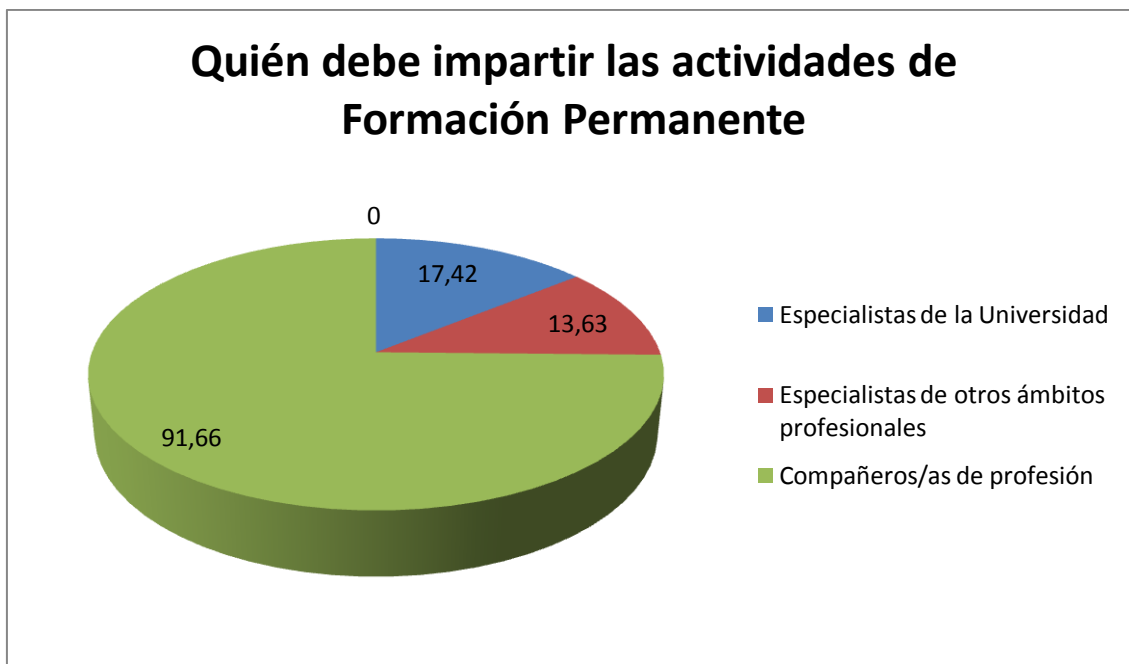


Gráfico. Quién debe impartir las actividades de Formación Permanente.

Gráfica XXVII. Pregunta 27. Obligatoriedad/Voluntariedad de la Formación Permanente

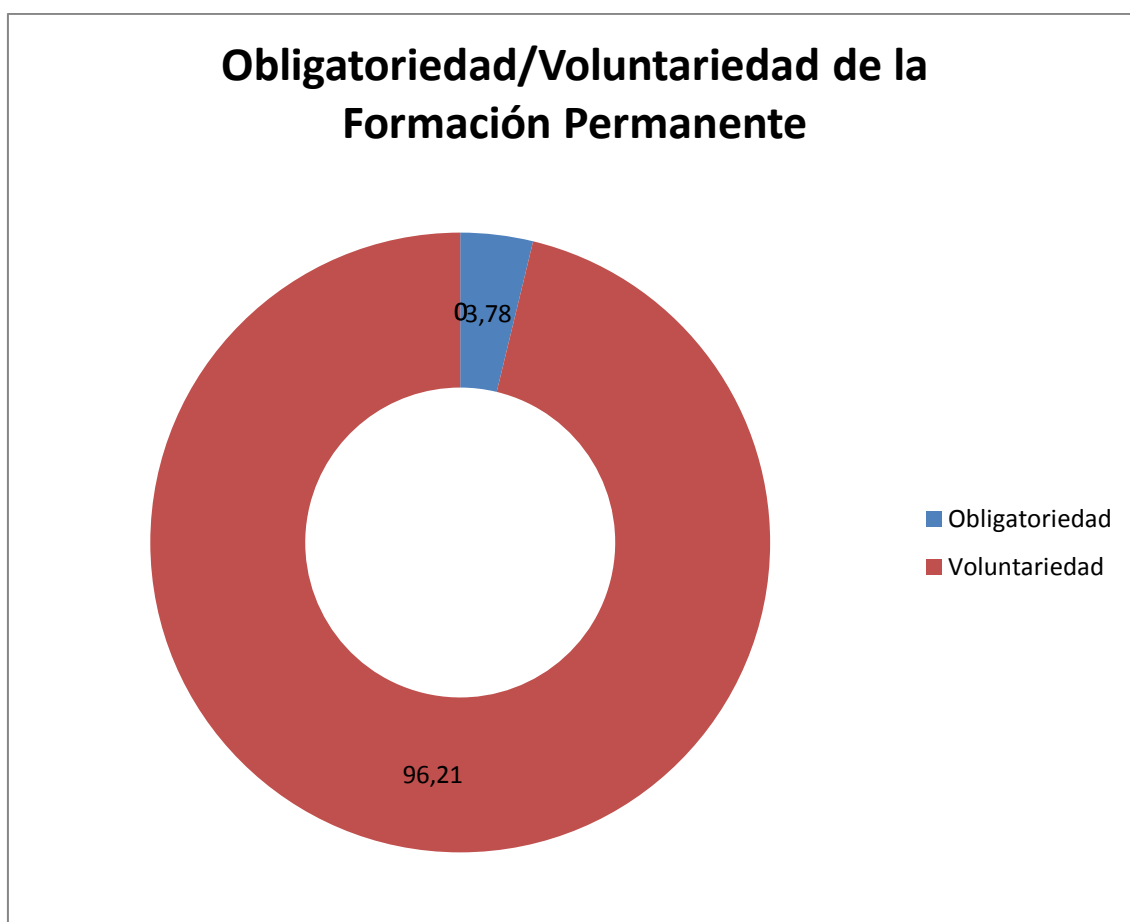


Gráfico. Obligatoriedad/Voluntariedad de la Formación Permanente.

Gráfica XXVIII. Pregunta 28. Maestros/as se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad

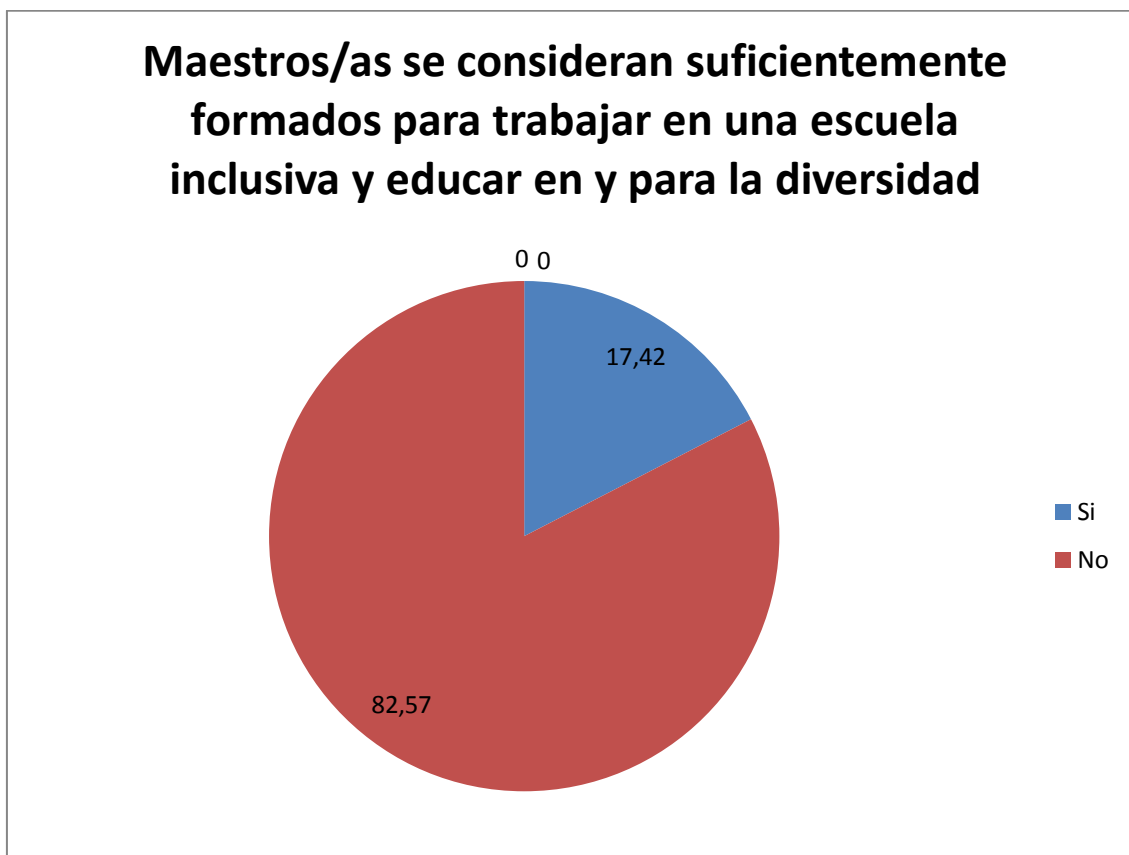
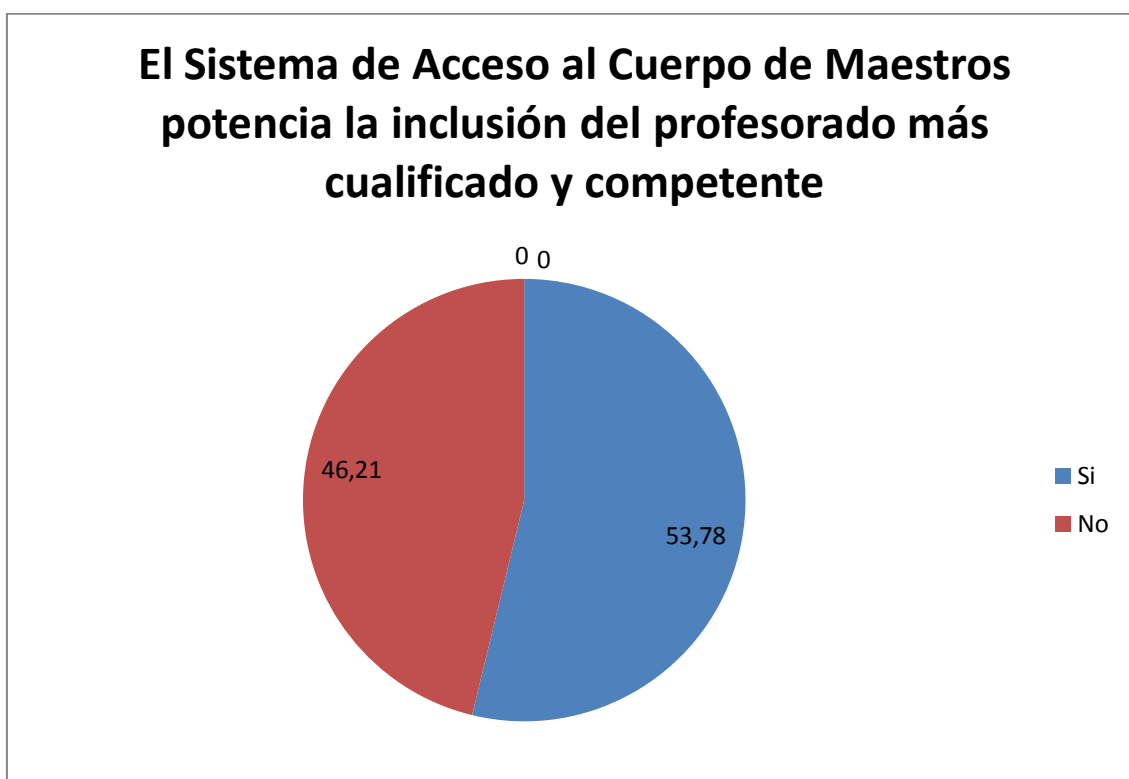


Gráfico. Maestros/as se consideran suficientemente formados para trabajar en una escuela inclusiva y educar en y para la diversidad.

Gráfica XXIX. Pregunta 29. El Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente



Gráfica. El Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros potencia la inclusión del profesorado más cualificado y competente

Gráfica XXX. Pregunta 30. A qué se le debería dar más importancia en el actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros



Gráfico. A qué se le debería dar más importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.

Tabla XV. Síntesis de los datos del Cuestionario

Sexo	06,81% Población masculina 93,18% Población femenina
Edad	18,33% Entre 22 y 29 años 65,90% Entre 30 y 39 años 19,69% Entre 40 y 49 años 06,06% Más de 50 años
Experiencia docente	06,06% Menos de 5 años 21,96% Entre 6 y 10 años 44,69% Entre 11 y 20 años 27,27% Más de 21 años
Situación administrativa	78,03% Funcionario 21,96% Interino
Titulación académica	72,24% Diplomatura 44,69% Licenciatura 31,06% Postgrado 07,57% Doctorado
Etapas en la que imparte docencia	67,42% Educación Infantil 32,57% Educación Primaria
Calidad de los centros educativos públicos	85,60% Buena 14,39% Muy buena
Calidad educativa de los maestros	22,72% Buena 77,27% Muy buena
Ratio	11,36% De 10 a 15

	88,63% De 15 a 20
Colegios incluyen o excluyen	19,69% Incluyen 80,30% Excluyen
Necesidad de cambio de actitud y de metodologías ante la diversidad	90,15% Si 09,84% No
Profesorado está cualificado y es competente para educar en y para la diversidad	21,96% No 78,03% Si
Necesidad de recompensar al profesorado más cualificado y competente	65,90% Si 34,09% No
Formación Inicial recibida	35,60% Deficiente 50,75% Buena 13,63% Muy buena
Calidad de los Planes de Formación Inicial	76,51% Buena 23,48% Muy buena
Calidad del profesorado universitario	29,54% Deficiente 46,21% Buena 24,24% Muy buena
Planes de Formación Inicial favorecen la cualificación y competencia profesional	67,42% Si 32,57% No
Asignaturas que se echaron en falta o con una mayor duración	43,18% Trastornos y dificultades del aprendizaje 55,30% TIC 76,51% Inteligencia emocional 28,03% Prevención de riesgos laborales

	<p>50,75% Más horas de Lengua Extranjera</p> <p>29,54% Creatividad</p> <p>53,78% Orientación profesional e innovación docente</p> <p>90,15% Estrategias metodológicas</p>
Cambio de nota corte	<p>88,63% Si</p> <p>11,36% No</p>
Formación Permanente recibida	<p>31,06% Buena</p> <p>68,93% Muy buena</p>
Actividades formativas al año	<p>47,72% 1 actividad</p> <p>34,09% 2 actividades</p> <p>18,18% 3 actividades</p>
Temáticas que se demandan en Formación Permanente	<p>05,30% Programación docente</p> <p>70,45% Actualización en conocimientos científicos</p> <p>31,06% Conocimientos psicopedagógicos y normativos</p> <p>12,87% Inteligencia emocional</p> <p>54,54% Investigación teórica y práctica</p> <p>47,72% Innovación educativa</p> <p>62,87% Actualización en estrategias metodológicas</p> <p>62,12% TIC</p>
Motivación que impulsa la Formación Permanente	<p>69,69% Obtención diploma o certificación académica</p> <p>62,87% Alcanzar un buen nivel de conocimientos</p> <p>43,93% Promocionarse profesionalmente</p>

	<p>y obtener mayores beneficios económicos</p> <p>87,87% Contacto con otros profesionales y compartir experiencias</p> <p>09,84% Ocupar y aprovechar el tiempo libre</p> <p>68,93% Concursos-Oposiciones</p>
Lugar dónde se hace la Formación Permanente	<p>28,03% Universidades</p> <p>04,54% Colegios profesionales</p> <p>90,15% Instituciones públicas</p> <p>59,09% Sindicatos</p> <p>46,21% Instituciones privadas</p> <p>42,42% En el propio centro</p>
Cuándo debería hacerse la Formación Permanente	<p>73,48% En horas lectivas</p> <p>69,69% En horas no lectivas</p> <p>12,87% En vacaciones</p>
Quién debería impartir la Formación Permanente	<p>17,42% Especialistas universitarios</p> <p>13,63% Especialistas de otros ámbitos profesionales</p> <p>91,66% Compañeros/as de profesión</p>
Obligatoriedad o voluntariedad de la Formación Permanente	<p>03,78% Obligatoriedad</p> <p>96,21% Voluntariedad</p>
Suficientemente formado para educar en y para la diversidad	<p>17,42% Si</p> <p>82,57% No</p>
Idoneidad del actual sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	<p>53,78% Si</p> <p>46,21% No</p>
Apartados a los que dar más importancia en las Oposiciones	<p>67,42% Experiencia laboral</p> <p>43,18% Dominio de conocimientos</p>

	<p>teóricos</p> <p>62,12% Resolución de planteamientos prácticos</p> <p>35,60% Defensa de la programación</p> <p>53,78% Prácticas en un centro</p> <p>82,57% Conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Síntesis de datos del Cuestionarios (Elaboración propia)

Tabla XVI. Conclusiones del análisis de los Cuestionarios

Variables	Conclusiones del análisis de los Cuestionarios	Discusiones
Datos personales y laborales	Los participantes son: mayoritariamente mujer, de entre 30 y 39 años, diplomadas (72%) y licenciadas (45%), funcionario y entre 11 y 20 años de experiencia docente, que imparten docencia en la Etapa de Educación Infantil.	<p>Los participantes, mayoritariamente, son personas con una amplia experiencia laboral y con buena formación. Por lo tanto, podríamos hablar de profesionales de la educación bastante cualificados.</p> <p>La mayoría son mujeres, resultado que concuerda con la realidad de los centros educativos: las mujeres son mayoría en los claustros de profesores.</p> <p>Es curioso que la gran mayoría de los participantes impartan docencia en la Etapa de Educación Infantil, etapa más dada a los cambios, mejoras y renovaciones.</p>
Centros educativos y profesorado	<p>Calidad de los centros públicos es buena y del profesorado es muy buena.</p> <p>Ratio: 15-20 niños/as por aula.</p> <p>Se excluye al alumnado diverso. Por lo tanto, es necesario un cambio de actitud y metodología porque el profesorado no está cualificado ni son competentes para educar en y para la</p>	<p>Existe una concepción muy positiva de la calidad de los centros públicos y del profesorado que imparte docencia en dichos centros. Ciertamente, no sorprende dicho resultado porque si no estarían tirando piedras sobre su propio tejado.</p> <p>Son conscientes de las dificultades que suponen una ratio alta, clases masificada, por su experiencia laboral. Por ello, son</p>

	<p>diversidad.</p> <p>Recompensar/incentivar al profesorado más cualificado y competente.</p>	<p>partidarios de una ratio de 15-20 para ofrecer una educación de calidad y de excelencia.</p> <p>Son conscientes de que no están cualificados ni son competentes para dar respuesta a la diversidad. Por ello, son conscientes de que necesitan un cambio de actitud y metodología porque están excluyendo al alumnado diverso. Existe ese deseo de cambio, de mejora, de renovación. No esconden la mano ante la situación problemática. Y por ello, son partidarios de incentivar al profesorado más cualificado y competente para que goce de más recursos y ayudas, y, a su vez, pueda compartir su experiencia con el resto de los profesionales de la educación.</p>
Formación Inicial	<p>Formación Inicial recibida fue buena (para 1/3 fue deficiente).</p> <p>Calidad de los Planes de Formación es buena y potencian la cualificación y competencia del profesorado.</p> <p>Calidad del profesorado universitario es buena (para 1/3 es deficiente, y ¼ es muy buena).</p> <p>Asignaturas que han echado en falta: Estrategias metodológicas, Inteligencia emocional, Tic, Orientación Profesional e Innovación Docente y más horas Lengua Extranjera.</p>	<p>La gran mayoría de los participantes opinaron que su formación inicial fue muy buena, aunque es curioso el resultado de un porcentaje amplio que opinaba que su formación inicial fue deficiente. Esos mismos resultados se repiten con la variable calidad del profesorado universitario. Por lo tanto, podemos afirmar que dichos profesionales de la educación no guardaban una experiencia grata sobre su formación inicial. Desconocemos el por qué de esa insatisfacción.</p> <p>Si valoraban la calidad de los planes de Formación como buena pero si opinaron que echaron en falta asignaturas que le podrían</p>

	<p>Nota acceso a estudios Maestro debería cambiar.</p>	<p>haber dado una formación más cualificada y competente.</p> <p>Son partidarios de cambiar la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro. Se deduce la importancia que le quieren conceder a la profesión de Maestro, equipararla a otras profesiones que tienen un mayor prestigio y status social.</p>
Formación Permanente	<p>Formación Permanente recibida ha sido muy buena.</p> <p>Formación Permanente debería ser voluntaria.</p> <p>Solo una actividad formativa al año. Son muy pocos los que hacen tres o más.</p> <p>Temáticas más demandadas: Actualización en conocimientos científicos y en estrategias metodológicas, TIC e investigación.</p> <p>Mayoritariamente la motivación por la formación es el contacto con otros y compartir experiencias. Pero también porcentaje importante para obtener diploma y para Concursos-Oposiciones.</p> <p>Lugar de formación: Instituciones públicas.</p> <p>Formador: Compañeros de profesión cualificados.</p> <p>Actividades de formación: En horas lectivas o no lectivas.</p> <p>No están suficientemente formados para educar en y para la</p>	<p>La mayoría opinaba que la Formación Permanente recibida ha sido muy buena. El por qué de dicha opinión lo encontramos en los resultados obtenidos en las otras preguntas: porque es una formación voluntaria (no les obligan a ir a un curso que ellos no quieren, sino que van al curso que más les gusta o más les interesa por su práctica docente y porque cada persona elige cuántos cursos hace y en qué horario), porque es una formación gratuita y de calidad, impartida por las instituciones públicas; porque los formadores son compañeros de profesión que están cualificados para dicha formación y les pueden mostrar estrategias, técnicas, actitudes... que de verdad funcionan en la práctica docente...</p> <p>Además, como son conscientes de que no están suficientemente formados para responder al reto de la diversidad, necesitan cambiar, mejorar, renovar sus actitudes, sus estrategias... y eso sólo es posible formándose, reciclándose.</p>

	diversidad.	
Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros	<p>Un poco más de la mitad opinan que el Sistema de acceso es el más adecuado.</p> <p>Se debería dar importancia a Conocimientos en determinadas áreas básicas, a la experiencia laboral, a la resolución de un práctico y a las prácticas en un centro escolar.</p>	<p>La gran mayoría opinaba que el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro es el más adecuado, aunque existe un porcentaje importante que opinaba lo contrario. Por ello, deducimos que dicho proceso necesita mejoras y/o cambios para satisfacer a la mayoría y, así, favorecer que los profesionales más cualificados y competentes accedan al Cuerpo de Maestros.</p>

Tabla XVII. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la pregunta 1.

SE EXCLUYE:

- Por desconocimiento, por no saber qué hacer con ese niño/a diverso.
- El sistema educativo español no cuenta con los recursos humanos ni materiales ni didácticos necesarios para favorecer la inclusión de ese tipo de alumnado.
- La ratio, cada año que pasa, es tan alta que no permite las ayudas, orientaciones, adaptaciones... necesarias (individuales, grupales...) a ese tipo de alumnado. No permite ofrecer una educación de calidad.
- En el sistema educativo español se está fomentando la competitividad, lo que hace que el niño/a diverso, diferente... que no sigue el ritmo, que se descuelga, que pierde confianza, que necesita ayudas...se frustra, pierda autoestima y autonomía, se evade y abandone.
- En los centros escolares, a pesar del alumnado diverso presente en las aulas, no existe, en líneas generales, una cultura inclusiva ni se valora la diferencia o diversidad. No existen Proyectos Educativos, ni propuestas pedagógicas ni programaciones de aula donde se busque y se implante una cultura inclusiva o se sensibilice con la diferencia. Además, los profesores, en líneas generales, no creen en la inclusividad ni cuentan con herramientas ni estrategias para fomentar la cultura inclusiva. Además, muchas veces, también está el problema de las familias, que tampoco participan ni se dejan envolver en esa cultura inclusiva.
- No hay una normativa que regule y favorezca la inclusión en los centros escolares. Y ese niño/a diverso, por sus características, por sus necesidades, por sus demandas... termina excluido.
- Desde la Administración educativa (Consejería de Educación) y desde la

Inspección educativa no se apoya ni se fomenta la cultura inclusiva, sino todo lo contrario, la exclusión de aquel alumnado diverso. En el sistema educativo español priman los resultados académicos.

- No hay un sistema de ayudas ni apoyos para el alumnado diverso. Y con los recortes que se avecinan, menos todavía. Terminarán excluidos.
- No se usan las TIC para trabajar con el alumnado diverso y para educar en y para la diversidad.
- El profesorado no está preparado ni formado para trabajar ante y con la diversidad.
- Es imprescindible la triangulación escuela-alumnado-familia pero siempre se rompe por algún lado o por los tres lados.
- Al profesorado, en muchos casos, le conviene excluir y no incluir.
- En el sistema educativo español la diversidad de cualquier tipo, siempre se tiene que adaptar a las normas establecidas o al orden establecido, cuando deberían buscarse las fórmulas para adaptarle e incluirle.

Tabla XVIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 1.

PROPUESTAS:

- Establecer desde las administraciones educativas competentes (MEC, Consejería de Educación) la regulación en normativa de la importancia de la inclusión en los centros escolares
- Desde las administraciones educativas competentes se deben promover las culturas inclusivas en los centros escolares, sensibilizando sobre los beneficios y significatividad de la inclusión y adoptando las medidas necesarias para ponerlo en práctica (sistemas de redes de apoyos y ayudas). Una educación inclusiva de calidad También valorando la diferencia o diversidad como principio democrático básico.
- El sistema debe promover los cambios, ayudas y mejoras necesarias para que el alumno diverso no tenga que adaptarse al sistema sino que el sistema se adapte a la diversidad concreta. En definitiva, favorecer la inclusión del alumnado diverso.
- La participación de la comunidad educativa es importante para favorecer esa inclusividad.
- Destinar mayores recursos humanos, materiales, didácticos y económicos en favorecer una cultura inclusiva.
- Establecer una ratio más baja que la actual, de 15 a 20 sería lo ideal.
- Con los recortes existentes, uso de las TIC. Existen miles de herramientas y materiales para poder trabajar con el alumnado diverso y para poder educar en y para la diversidad.
- Que los planes de formación inicial y permanente se hagan eco de la importancia de la inclusividad y sea una temática importante en la formación.
- Cambios en el objetivo que se persigue en los centros escolares: priorizar los aprendizajes y la inclusión del alumnado diverso y no los resultados.

- Uso y aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas para educar en y para la diversidad.
- Cambio de actitud por parte del profesorado para aprender a educar en y para la diversidad.
- Trabajar en equipo, en redes colaborativas de profesores.
- Importancia de las relaciones escuela-alumnado-familia para fomentar una verdadera cultura inclusiva.

Tabla XIX. Cuadro comparativo de por qué se excluye y las propuestas de mejora

El por qué se excluye	Propuestas de mejora para favorecer la inclusión
No hay normativa sobre inclusión.	Desde Administraciones educativas competentes (MEC, Consejería de Educación) favorecer normativa sobre educación inclusiva.
El alumnado diverso es excluido.	
En el sistema educativo español el alumno diverso tiene que adaptarse al sistema y no el sistema al alumno diverso. Hay que buscar la inclusión plena de calidad.	Ofrecer educación inclusiva de calidad. El sistema debe ofrecer los cambios y ayudas necesarias para que el sistema favorezca la inclusión del alumnado diverso.
Desde la Administración educativa (Consejería de Educación) y desde la Inspección educativa no se apoya ni se fomenta la cultura inclusiva, sino todo lo contrario, la exclusión de aquel alumnado diverso.	Desde las administraciones educativas competentes se deben promover las culturas inclusivas, favoreciendo las medidas necesarias para ponerlo en práctica (diferentes tipos de recursos, sistemas de redes de apoyos y ayudas).
En el sistema educativo español priman los resultados académicos.	Diferencia o diversidad como valor o principio democrático.
En los centros escolares, a pesar del alumnado diverso presente en las aulas, no existe, en líneas generales, una cultura inclusiva ni proyectos inclusivos.	Participación de toda la comunidad educativa.
No se valora la diferencia o diversidad.	
Los profesores, en líneas generales, no creen en la inclusividad ni cuentan con	

herramientas ni estrategias para fomentar la cultura inclusiva.

Las familias no participan ni creen en esa cultura inclusiva.

La ratio, cada año que pasa, es tan alta que no permite las ayudas, orientaciones, adaptaciones.... necesarias (individuales, grupales) a ese tipo de alumnado diverso.

El sistema educativo español no cuenta con los recursos humanos ni materiales ni didácticos necesarios para favorecer la inclusión de ese tipo de alumnado.

En el sistema educativo español se está fomentando la competitividad, el alumnado diverso sufre las consecuencias.

No hay un sistema de ayudas ni apoyos para el alumnado diverso. Y con los recortes que se avecinan, menos todavía. Terminarán excluidos.

No se usan las TIC para trabajar con el alumnado diverso y para educar en y para la diversidad.

Se excluye por desconocimiento, por no saber qué hacer con ese niño/a diverso.

Al profesorado, en muchos casos, le conviene excluir y no incluir.

El profesorado no está preparado ni

Establecer una ratio más baja que la actual, de 15 a 20 sería lo ideal.

Destinar mayores recursos humanos, materiales, didácticos y económicos en favorecer una cultura inclusiva.

Cambios en los objetivos que se persiguen en los centros escolares: priorizar los aprendizajes y la inclusión del alumnado diverso y no los resultados.

Destinar recursos económicos para favorecer la inclusión, para trabajar con la diversidad.

Con los recortes existentes, uso de las TIC. Existen miles de herramientas y materiales.

Cambio de actitud por parte del profesorado para aprender a educar en y para la diversidad.

Uso y aprendizaje de nuevas estrategias metodológicas para educar en y para la diversidad. Trabajo cooperativo, trabajo

formado para trabajar ante y con la diversidad.

en redes de colaboración de profesores.

Que los Planes de Formación Inicial y Permanente se hagan eco de la importancia de la inclusividad y sea una temática importante en la formación.

Es imprescindible la triangulación escuela-alumnado-familia pero siempre se rompe por algún lado o por los tres lados.

Importancia de las relaciones escuela-alumnado-familia para fomentar una verdadera cultura inclusiva. Participación de toda la comunidad educativa.

Tabla XX. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la Pregunta 2

DEFICIENCIAS:

- Los Planes de estudio de Magisterio se encuentran obsoletos. Necesidad de un cambio profundo. Priman los contenidos teóricos, las clases magistrales, los trabajos sin sentido... y no la práctica y los problemas reales de la práctica docente diaria.
- En general, profesores muy teóricos, partidarios de las enseñanzas magistrales (sueltan el rollo y se van) que no sirven para nada, ni menos para el día a día en un aula. Además, siempre se valen de sus libros, no de otros. Por lo tanto, cambio en las estrategias metodológicas y en las actitudes del profesorado universitario.
- Los profesores universitarios, la gran mayoría, no han trabajado en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Hablan de esas realidades sin conocimiento de causa, sin saber sus problemáticas, sin saber el cómo enseñar, el cómo hacer, el tipo de alumnado que hay....
- La gran mayoría de las asignaturas están hechas a medida del profesor universitario de turno. Provoca el aburrimiento y abandono del alumnado. No existe una reflexión crítica sobre si este tipo de asignatura es necesaria o no en una formación, no tienen en cuenta las realidades y problemáticas escolares para enfocar las asignaturas con un sentido y significado.
- Deficiente formación en algunas áreas: TIC, Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, en Innovación docente, en Didáctica sobre todo (no enseñan a cómo enseñar, te sueltan el rollo y tú te las apañas).
- Clases muy masificadas, unidas a clase magistral, no permiten las reflexiones ni los intercambios de experiencias o vivencias.
- Nota de corte muy baja para una profesión demasiado importante y estudian y trabajan gente poco motivada y que han caído ahí de rebote.

- La motivación hacia una asignatura o contenido depende del profesor universitario que te toque.
- Jerarquía muy marcada y estricta entre profesorado – alumnado.
- Los planes de formación permanente también se encuentran muy obsoletos. (En la gran mayoría de las instituciones públicas o privadas, cada año, son los mismos cursos). Es una cuestión de enchufismo, dinero que me llevo... y poca reflexión crítica en cuanto a las necesidades reales del profesorado en la formación permanente.
- La formación permanente es un negocio. Vorágine de cursos para sexenios para profesorado funcionario. Prima, en la mayoría de los casos, hacer el curso para tener los créditos para los sexenios no para actualizarse ni reciclarse.
- La formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años. Cada vez menos cursos y siempre los mismos, aunque es gratuita.
- La formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero.
- La cualificación del formador de los cursos de formación permanente no siempre es la correcta. Funciona mucho el poner a dedo (enchufe) a personas no cualificadas para impartir cursos. A veces te vas con la sensación de no haber aprendido nada y de haber perdido tiempo.
- Vorágine de formación en TIC e idiomas en instituciones públicas (menos en privadas) pero otras temáticas que también son muy importantes, ¿dónde quedan?
- La calidad de la formación permanente depende del profesor formador que te toque.

Tabla XXI. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 2

PROPUESTAS:

- Cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Magisterio. Tal y como pasa en los países donde la educación tiene una importancia significativa y la nota de corte es alta, pues es una profesión donde se necesitan a los mejores profesionales, a los más cualificados y competentes.
- Cambiar el acceso a los estudios universitarios. Se debería suprimir la Selectividad y que la universidad hiciese una prueba de acceso: un test de cultura general y otra prueba para valorar las habilidades sociales y académicas.
- Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).
- Cambio de estrategias metodológicas y de actitud en el profesorado universitario, donde las clases magistrales se usen sólo en momentos puntuales.
- Adaptar las asignaturas a demandas reales de la práctica docente y dónde la didáctica esté implícita.
- Cambiar los planes de estudio del Profesorado, están muy obsoletos. Los nuevos estudios de Grado no han mejorado las deficiencias y problemáticas de los estudios de Diplomatura. Una propuesta sería que los estudios universitarios de Maestro durasen 5 años, como en Finlandia (3 años de Grado y 2 años de Máster de Maestro) y que se les permitiese a los alumnos participar en proyectos de investigación, como ocurre en Finlandia.
- Prácticas de Magisterio estrechamente supervisadas, coordinación y comunicación constante entre Universidad y centro escolar de prácticas
- Acabar con las asignaturas que no tienen relación con lo que se está estudiando ni sirven para la práctica docente en los estudios universitarios

(muchas asignaturas optativas y de libre configuración).

- Acabar con las ideologías en Educación. Que haya de una vez por todas, un pacto para la educación. No puede ser que cada vez que haya un cambio de gobierno, se cambien las leyes de Educación.
- Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la Formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.
- Acabar con el coto de determinadas instituciones y sindicatos en la formación permanente, que reciben subvenciones generosas y luego la formación permanente no sirve para nada. ¿Los controles de calidad, dónde están?
- Acabar con el profesorado formador que imparte un curso y no tiene la cualificación ni competencia. Son profesores puestos a dedo y así se resiente la formación permanente. ¿Las inspecciones para que están?
- Acabar con la formación permanente para conseguir un sexenio. Buscar otro modelo.
- Becas y ayudas de formación. Visitas a centros pioneros o centros especialistas, favorecer el intercambio de experiencias entre profesionales de diferentes comunidades y de diferentes países.
- Cambio en la formación permanente, sexenios para actualizarse y reciclarse, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos. O sea, de calidad. Y que haya un seguimiento desde inspección. Si esa persona no vale, no se recicla y cambia su actitud ni esas metodologías obsoletas, pues fuera del cuerpo de maestros.

Tabla XXII. Cuadro comparativo de las deficiencias de la Formación Inicial y Permanente y las propuestas de mejora

Deficiencias en la Formación Inicial y Permanente	Propuestas de mejora
Planes de Estudio de Magisterio obsoletos. Necesidad de un cambio, renovación.	Cambio y/o renovación de los Planes de estudio del Profesorado. Propuesta de estudios universitarios de maestro igual que el de Finlandia (5 años de carrera: 3 de grado y 2 de máster).
Priman los contenidos teóricos, las clases magistrales, los trabajos sin sentido... y no la práctica y los problemas reales de la práctica docente diaria.	Los alumnos participen en proyectos de investigación como en Finlandia.
Deficiente formación en algunas áreas: TIC, atención a la diversidad, inteligencia emocional, en innovación docente, en didáctica sobre todo.	Los nuevos estudios de Grado no han mejorado las deficiencias y problemáticas de los estudios de Diplomatura.
En general, profesores muy teóricos, partidarios de las enseñanzas magistrales, uso de sus libros como teoría y conocimiento.	Cambio de estrategias metodológicas y de actitud en el profesorado universitario, donde las clases magistrales se usen sólo en momentos puntuales.
Propiciar un cambio en las estrategias metodológicas y en las actitudes del profesorado universitario.	Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).
Los profesores universitarios, la gran mayoría, no han trabajado en las etapas de Educación Infantil y Primaria. No tienen experiencia y conocimiento real sobre esas etapas.	Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.
La motivación hacia una asignatura o	

contenido depende del profesor universitario que te toque.

Jerarquía muy marcada y estricta entre profesorado-alumnado.

Clases muy masificadas, unidas a clase magistral, no permiten las reflexiones ni los intercambios de experiencias o vivencias.

La gran mayoría de las asignaturas están hechas a medida del profesor universitario de turno. No existe una reflexión crítica sobre si este tipo de asignatura es necesaria o no en una formación, no tienen en cuenta las realidades y problemáticas escolares para enfocar las asignaturas con un sentido y significado.

Nota de corte muy baja para una profesión demasiado importante.

Estudian y trabajan gente poco motivada y que han caído ahí de rebote.

Los planes de formación permanente también se encuentran muy obsoletos (en la gran mayoría de las instituciones públicas o privadas, cada año, son los mismos cursos).

Negocio oscuro dentro de la Formación

Prácticas de Maestro estrechamente supervisadas y con coordinación y comunicación constante entre universidad y centros escolares de prácticas.

Acabar con las asignaturas que no tienen relación con lo que se está estudiando ni sirven para la práctica docente en los estudios universitarios (muchas asignaturas optativas y de libre configuración).

Adaptar las asignaturas a las demandas reales de la práctica docente y dónde la didáctica esté implícita.

Cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Magisterio.

Suprimir selectividad y proponer prueba de acceso: prueba de cultura general y otra prueba de habilidades sociales y académicas.

Acabar con la formación permanente para conseguir un sexenio. Buscar otro modelo: más créditos para lograr el sexenio y una formación permanente obligatoria.

Obligatoriedad de hacer varios cursos de

Permanente: enchufismo, dinero, poca reflexión crítica en cuanto a las necesidades reales del profesorado en la formación permanente.

La formación permanente es un negocio. Vorágine de cursos para sexenios para profesorado funcionario (cuantía económica).

La formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años. Cada vez menos cursos y siempre los mismos, aunque es gratuito.

La formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero.

Vorágine de cursos en TIC e idiomas en instituciones públicas (menos porcentaje en privadas) pero otras temáticas que

formación permanente al año para reciclarse y mejorar nuestra práctica docente.

Cambio en la formación permanente, sexenios para actualizarse y reciclarse, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos, que haya un seguimiento desde inspección. Si esa persona no vale, no se recicla y cambia su actitud ni esas metodologías obsoletas, pues fuera del cuerpo de maestros.

Becas y ayudas de formación. Visitas a centros pioneros o centros especialistas, favorecer el intercambio de experiencias entre profesionales de diferentes comunidades y de diferentes países.

Acabar con el coto de determinadas instituciones y sindicatos en la formación permanente, que reciben subvenciones generosas y luego la formación permanente no sirve para nada. ¿Los controles de calidad, dónde están?

Establecer mayores controles de evaluación de calidad tanto en la formación inicial como en la permanente, para velar por la calidad de la enseñanza.

también son muy importantes, ¿dónde quedan?

La cualificación del formador de los cursos de formación permanente no siempre es la correcta (enchufismo, profesional no cualificado y competente).

Formación Permanente impartida por profesionales cualificados y competentes, establecer requisitos de calidad. ¿Las inspecciones para qué están?

La calidad de la formación permanente depende del profesor formador que te toque.

Regular con incentivos económicos o no económicos al profesional más cualificado (tanto en la formación inicial como en la formación permanente).

Acabar con las ideologías en Educación. Que haya de una vez por todas, un pacto para la educación.

Tabla XXIII. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte primera de la Pregunta 3.**DEFICIENCIAS:**

- Sistema de acceso injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen los requisitos necesarios para formar parte de un Tribunal y menos para evaluar a un profesor, pues no disponen ni de los conocimientos, ni de la competencia ni cualificación necesarias..
- Ha primado experiencia laboral por encima de las notas de oposición. Personas con sobresaliente en la nota de oposición, no han conseguido plaza por no tener experiencia laboral.
- Temario de oposición obsoleto, desfasados. Casos prácticos no reales ni significativos para la práctica docente.
- Reproducción mecánica de conocimientos y plasmarlos en un papel, ¿de qué sirve eso con 25 niños en un aula?
- Convocatoria de oposiciones cada dos años, y ahora con recortes, pues se verá... Existen muchas plazas por cubrir que no se cubren.
- El sistema de elección del tribunal no es serio, se hace por orden alfabético. No se establecen unos requisitos de cualificación y competencia para seleccionar a los mejores profesionales.
- Sistema de acceso en el que funciona el todo o nada. Te juegas tu futuro. Debería ser todo más serio y objetivo.

Tabla XXIV. Opinión de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Parte segunda de la Pregunta 3.

PROPUESTAS:

- Cambio de los temas y del modelo de examen. Quizás debería haber más temas, pues el temario está obsoleto. El Gobierno de Zapatero sacó un borrador de 60 temas. Sería interesante estudiar de nuevo esa propuesta. También sacó un borrador sobre una nueva regulación del sistema de prácticas. Inclusión de preguntas sobre destrezas básicas, de “cultura general” (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio...)
- Cambio en el formato, que existan dos modalidades: uno, para las personas que ya están trabajando y otro, para las personas nuevas.
- Establecer requisitos de calidad para elegir al profesorado que va a evaluar a los profesores que se presentan a la oposición.
- Dar mayor importancia a casos reales (diversidad presente en las aulas, problemáticas existentes...).
- Primar a las metodologías innovadoras.
- Importancia de establecer dentro de la oposición una prueba de prácticas, donde se vea si una persona es válida y competente para trabajar en la docencia. Como complemento a la parte teórica.
- Establecer una prueba de “cultura general”, pues hay un bagaje cultural pobre entre el profesorado. Un profesor debe ser un poco, al menos, de cada temática.
- Convocar oposiciones cada año, pues existen plazas reales para ello. Dar mayor importancia y recursos al sistema público que al concertado o privado.
- Dar importancia a la educación, que es la base de cualquier persona.

- ¿Cuál es la labor de la inspección en todo esto? Tiene interés por un proceso de calidad.

Tabla XXV. Cuadro comparativo de las deficiencias del actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros y las posibles propuestas de mejora

Deficiencias del actual Sistema de Acceso al Cuerpo de Maestros	Propuestas de mejora
Sistema de acceso injusto y nada objetivo.	Cambio de los temas y del modelo de examen. Revisar la propuesta del Gobierno de Zapatero, parecían propuestas interesantes.
El Tribunal que evalúa no reúne los requisitos de experiencia, conocimientos, cualificación y competencia necesarios.	Incluir preguntas de destrezas básicas, de cultura general (Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio)
Sistema de acceso en el que funciona el todo o nada. Te juegas tu futuro. Debería ser todo más serio y objetivo.	Cambio en el formato, que existan dos modalidades: uno, para las personas que ya están trabajando y otro, para las personas nuevas.
Ha primado experiencia laboral por encima de las notas de oposición. Personas con sobresaliente en la nota de oposición, no han conseguido plaza por no tener experiencia laboral.	Dar mayor importancia a casos reales (diversidad presente en las aulas, problemáticas existentes...).
	Primar las metodologías innovadoras.
Temario de oposición obsoleto, desfasados. Casos prácticos no reales ni significativos para la práctica docente.	Importancia de establecer dentro de la oposición una nueva prueba de prácticas para que demuestren su competencia y cualificación.
Reproducción mecánica de conocimientos y plasmarlos en un papel, ¿de qué sirve eso con 25 niños en un aula?	Establecer una prueba de cultura general, pues hay un bagaje cultural pobre entre el profesorado. Un profesor debe saber

Convocatoria de oposiciones cada dos años, y ahora con recortes, pues se verá... Existen muchas plazas por cubrir que no se cubren.

un poco, al menos, de cada temática.

Convocar oposiciones cada año, pues existen plazas reales para ello.

Dar mayor importancia y recursos al sistema público que al concertado o privado.

Dar importancia a la educación, que es la base de cualquier persona.

El sistema de elección del tribunal no es serio, se hace por orden alfabético. No se establecen unos requisitos de cualificación y competencia para seleccionar a los mejores profesionales.

Establecer requisitos de calidad para elegir al profesorado que va a evaluar a los profesores que se presentan a la oposición.

¿Cuál es la labor de la Inspección en todo esto? Tiene interés por un proceso de calidad.

Tabla XXVI. Opiniones de los participantes en el Grupo Focal de Discusión. Pregunta 4

PROPUESTAS Y MEJORAS:

- Cambios estructurales y diseño de un currículo inclusivo: en el Proyecto Educativo de Centro, en las Propuestas Pedagógicas, en las Programaciones de Aula, en las metodologías y actitudes empleadas en el aula.
- Importancia de la Inteligencia emocional para posibilitar un cambio y mejora en las actitudes de los profesionales de la educación.
- Primar las metodologías innovadoras, el uso de las TIC, donde la diversidad sea la normalidad y lo cotidiano, donde el alumnado sea el protagonista activo y el que construye su propio aprendizaje. En el caso del profesorado, el proceso de formación es igual, tiene que ser un protagonista activo y el que construya su propio aprendizaje con la ayuda del especialista (profesor universitario o formador de curso).
- Formación Inicial y Permanente dando una mayor importancia a la diversidad, donde la didáctica para educar en y para la diversidad esté muy presente, se conozca, se vivencie, se asimile e interiorice, se reflexione, se investigue, se ponga en práctica en multitud de situaciones... porque lo diverso es lo mayoritario y se posibilite un aprendizaje de calidad. La diversidad como un valor, como un principio democrático básico.
- Regular por normativa la importancia de la Diversidad en el actual sistema educativo español. Medidas concretas para educar en y para la diversidad, para favorecer una educación inclusiva de calidad; donde se destinen los recursos humanos, materiales, didácticos y económicos necesarios para que se dé esa educación de calidad.
- Administración e Inspección dar prioridad a la Diversidad con campañas de sensibilización, capacitación y puesta en práctica de medidas.

- Ayudas y becas de formación para cursos de formación y para intercambios, y así aprender in situ de experiencias pioneras.
- Crear y velar por un funcionamiento óptimo de auténticas redes de aprendizaje y de apoyo para el alumnado diverso.
- Crear auténticas redes de apoyo, de colaboración entre el profesorado.
- Fomentar y cuidar las relaciones entre escuela, familia y comunidad. Son la base para educar en y para la diversidad.
- Importancia de la calidad del aprendizaje, aprendizajes significativos, puesto que con calidad se consiguen resultados, no al revés.

Tabla XXVII. Conclusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión

Conclusiones del análisis del Grupo Focal de Discusión

Motivos de la exclusión	Propuestas para evitar la exclusión
No existe Normativa que fomente la Inclusión.	Cambios en la Normativa para fomentar la inclusión, destinando recursos humanos, materiales, didácticos y económicos para ofrecer una educación inclusiva de calidad.
No existen culturas inclusivas en los centros sino una cultura de competitividad.	Propiciar culturas inclusivas en los centros y evitar la cultura de la competitividad.
La diversidad no es un valor, no es un principio democrático básico.	Los Planes de Formación deben incluir la temática de la diversidad, de la inclusión en sus Planes de Estudio para formar profesionales más cualificados y competentes para educar en y para la diversidad.
Los profesores no creen ni están formados para educar en y para la diversidad.	Mayor uso de las TIC.
Excluyen por interés y por desconocimiento.	Cambio de actitudes y nuevas metodologías para educar en y para la diversidad.
Ratio alta que no permite ayudas y apoyos.	
No existen recursos humanos, materiales, didácticos y económicos para ofrecer una educación inclusiva de calidad.	
No hay uso de TIC.	
Triangulación escuela-familia-alumnado siempre se rompe.	

Deficiencias en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado	Propuestas para mejorar la Formación Inicial y Permanente del Profesorado
Planes de Formación Inicial obsoletos: <ul style="list-style-type: none"> - prima lo teórico sobre lo práctico - uso de clases magistrales - jerarquía profesor-alumno demasiado estricta - asignaturas que no conectan con la realidad - formación deficiente en determinadas áreas - motivación del alumnado depende del profesor que imparta la asignatura 	Cambio o giro en los Planes de Formación Inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta de los Planes de estudio de Finlandia (5 años: 3 de Grado y 2 de Máster) - Participación del alumnado en proyectos de investigación - más didáctico y práctico - cambio de actitudes y metodología por parte del profesorado - asignaturas que conecten con la realidad

Nota de corte demasiada baja

Planes de Formación Permanente obsoletos:

- prima el negocio oscuro (enchufismo, subvenciones sin criterios de calidad, personal no cualificado, cursos sin calidad...)
- la política de recortes ha provocado la disminución de la oferta de formación permanente
- la cultura del sexenio tiene pocos resultados efectivos para la calidad de la práctica docente
- vorágine de cursos sobre TIC e idioma, y ¿Qué pasa con otras temáticas?

- prácticas supervisadas y coordinación y comunicación constante entre universidad y centros de prácticas
- incentivos al profesorado más cualificado y competente
- evaluación del profesorado con mayores controles de calidad

Cambio de la nota de corte si queremos que sea una profesión con pedigrí y respeto.

Eliminar selectividad y proponer prueba de acceso: prueba de cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas.

Cambio en la Formación Permanente:

- evitar el negocio oscuro
- mayor oferta de formación permanente, destinar más ayudas
- la cultura del sexenio necesita un cambio: más horas para reconocer sexenio, que sea formación permanente obligatoria, obligatoriedad de hacer varios cursos al año para reciclarse y mejorar la práctica educativa.
- Instalar un sistema de becas y ayudas para favorecer intercambios y visitas a experiencias en centros pioneros

Deficiencias del Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros

Sistema injusto y nada objetivo:

- Temario desfasado
- Modelo de examen desfasado
- Tribunal no reúne los requisitos de conocimientos, experiencias, cualificación y competencia necesarios

Propuestas de mejora para el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros

Cambio en el modelo de acceso al Cuerpo de Maestros:

- Propuesta del PSOE de Zapatero: ampliación de temas, otra modalidad de convocatoria y prácticas
- Inserción de una prueba de destrezas básicas, cultura general.

- Ha primado en exceso la experiencia laboral
- Convocatoria cada dos años cuando hay plazas reales cada año
- Mayor importancia a la práctica (prácticos en examen y práctica con grupo de alumnos)
- Mayor importancia a las metodologías renovadoras
- Ofrecer dos modelos: una para personal con experiencia y otra para personal sin experiencia
- Establecer requisitos de calidad para los miembros del Tribunal, no vale cualquier persona.
- Oposiciones cada año
- Importancia y defensa de la educación pública

Propuestas para cambiar las estrategias metodológicas y actitudinales del profesorado para responder a la diversidad

Cambios estructurales en Normativa para fomentar la educación inclusiva.

Favorecer culturas inclusivas en los centros escolares y valorar la diferencia y diversidad como un principio democrático básico.

Importancia de la inteligencia emocional en el cambio de actitud y metodología.

Uso de las TIC y de metodologías innovadoras

Mayor importancia y presencia de la Diversidad e inclusión en los Planes de Formación Inicial y Permanente del profesorado porque lo diverso es lo mayoritario.

Establecer auténticas redes de aprendizaje y de apoyo entre profesorado y entre profesorado-alumnado y alumnado.

Velar por las relaciones de calidad entre escuela-familia y comunidad.

Sistema de becas y ayudas para intercambios y visitar a experiencias en centros pioneros.

Velar por aprendizajes de calidad, aprendizajes significativos.

Tabla XXVIII. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
El 80,30% de los participantes afirmaron que se facilita la exclusión.	Los participantes comentaron que se excluía por desconocimiento, por no tener los recursos y estrategias necesarias, por interés y por no estar preparado ni formado para trabajar ante y con la diversidad.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. En el sistema educativo se facilita y potencia la exclusión.
El 85,60% de los participantes afirmaban que la calidad de los centros escolares es Buena.	Los participantes opinaban que no hay ninguna normativa que regule y favorezca la inclusión y, por lo tanto, el alumnado diverso es excluido. No existen culturas inclusivas ni la diversidad se valora como un principio democrático básico.	Existe una incongruencia entre estos datos porque se valora como buena la calidad de los centros en los Cuestionarios pero los participantes del Grupo Focal afirman que el alumnado diverso es excluido, que no hay culturas inclusivas ni se valora la diversidad como principios democrático básico. De esta forma, podemos decir que la calidad de los centros no puede ser buena.
El 77,27% de los participantes valoraban muy bien a los profesores por su calidad educativa.	Los participantes afirmaban que los profesores no creen en la inclusividad ni cuentan con los recursos ni estrategias necesarias para fomentar la	Existen datos contradictorios porque inicialmente en el Cuestionario se valoraba muy positivamente la calidad educativa del profesorado y posteriormente se afirmaba

El 78,03% de los participantes afirmaban que el profesorado no está cualificado ni es competente para dar respuesta a la diversidad.

El 90,15% de los participantes opinaban que sería necesario un cambio de actitud y de estrategias metodológicas en el profesorado para dar respuesta a la diversidad.

El 88,63% de los participantes afirmaban que la ratio adecuada sería de 15 a 20 alumnos por aula.

El 90,15% de los participantes afirmaban que sería necesario un cambio de actitud y de estrategias metodológicas para dar respuesta a la diversidad.

inclusividad, no están cualificados ni son competentes para ello.

Los participantes también afirmaban que es necesario un cambio de actitud y de renovación de las metodologías para ofrecer una educación inclusiva de calidad; y la creación de auténticas redes de colaboración entre profesorado.

Los participantes ratifican esa preferencia en las propuestas de mejora. Hablan de que cada año la ratio es más alta y no permite los apoyos y ayudas necesarios para responder ante la diversidad.

Los participantes afirmaban que no se usan las TIC para trabajar y dar respuesta a la diversidad, que no existen sistemas de ayudas ni apoyos ni recursos para dar respuesta a la diversidad. Que no existe la actitud necesaria porque se excluye por interés, desconocimiento por falta de recursos... y además se favorece la competitividad.

En propuestas se habla de la inclusión del principio

tanto en Cuestionarios como en Grupo Focal que como no están cualificados ni son competentes para dar respuesta a la diversidad no pueden ofrecer una educación inclusiva de calidad, necesitan un cambio de actitud, de metodología y de trabajo colaborativo (redes de apoyo entre profesorado); entonces la calidad educativa del profesorado no puede ser muy buena.

Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Para ofrecer una educación inclusiva de calidad sería conveniente una ratio más baja, de 15 a 20 alumnos por aula.

Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión, aunque se buscan excusas ante la ausencia de ayudas, apoyos y recursos pero el profesorado no tiene una actitud inclusiva ni utiliza las estrategias metodológicas a su alcance para dar respuesta a la diversidad.

de educación inclusiva en los Planes de estudio.

Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Tabla XXIX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusiones
El 35,60% de los participantes opinaban que la Formación Inicial recibida fue Deficiente.	Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico, primaban las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación a la realidad..., motivación de una determinada asignatura dependía del profesor que la impartiese, etc. Hablan de una Propuesta de nuevos estudios de Maestro (Modelo de Finlandia – 5 años: 3 de Maestro y 2 de Máster) y participación en proyectos de investigación.	Existe una incongruencia entre las opiniones vertidas porque se manifiesta en los Cuestionarios que la calidad de los Planes de Estudio es Buena y luego en el Grupo Focal se hablaba de Planes de Estudio obsoletos. ¿En qué quedamos? ¿Son buenos o están obsoletos? Si es cierto que en los Cuestionarios se habla de una Formación Inicial recibida Deficiente (35,60%) que podría justificar la concordancia con Planes de Estudio obsoletos.
El 76,51% de los participantes opinaban que la calidad de los Planes de Estudio era Buena		
En porcentajes muy significativos los participantes han comentado que han echado en falta asignaturas tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación docente...	Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica... Propuesta de nuevos estudios de Maestro (Modelo de Finlandia – 5 años: 3 de Maestro y 2 de Máster).	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Es una realidad que determinadas áreas o conocimientos significativos para la práctica docente en un contexto inclusivo no han tenido un tratamiento adecuado en los Planes de Formación Inicial. Se habla de los estudio de Maestro del Modelo de Finlandia, que sería una formación más completa.

El 29,54% de los participantes opinaban que la calidad del profesorado universitario era Deficiente; y el 24,24% opinaban que la calidad del profesorado universitario era Muy buena

Los participantes han señalado que los profesores universitarios son muy teóricos, partidarios de enseñanzas magistrales, usando sus propios libros para el proceso e-a.

Además son profesionales que no han trabajado en la etapa Infantil y Primaria, hablan sin conocimiento de causa.

Hay ciertas incongruencias porque: por una parte, cuando hablan de la calidad deficiente del profesorado universitario existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión; pero, por otra parte, en el cuestionario, $\frac{1}{4}$ de los participantes opinaban que la calidad del profesorado universitario era Muy buena y esas opiniones no se ven reflejadas en el Grupo Focal de Discusión.

El 90,15% de los participantes opinaban que es necesario un cambio de actitud y de metodología del profesorado para ofrecer una educación de calidad.

Los participantes han comentado reiteradamente que era necesario un cambio en las actitudes, en las estrategias metodológicas y en los sistemas de evaluación del profesorado para ofrecer una educación de calidad.

Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Para que los futuros educadores sean los más competentes y cualificados, hay que seguir potenciando cambios y mejoras, tanto en la actitud como en las estrategias metodológicas de los profesores universitarios.

El 65,90 % de los participantes afirmaban que es necesario recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.

Los participantes han comentado que si sería necesario recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente.

Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Aquellos profesionales más cualificados y competentes deberían ser beneficiarios de recompensas para seguir ofreciendo esa calidad y excelencia.

El 88,63% de los participantes

Los participantes han comentado que la nota de corte

Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por

manifestaban que es necesario un cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Maestro.

es muy baja. Afirmaban que es necesario un cambio para conseguir que la profesión de Maestro adquiriera un mayor prestigio, más respeto y mejor status social.

Suprimir la selectividad y establecer una prueba de acceso: una prueba de cultura general y otra prueba de habilidades sociales y académicas.

los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Si queremos unos Estudios de Magisterio de calidad y excelencia, se necesita subir la nota de corte para su acceso. Para una educación de calidad y excelencia, se tienen que hacer cambios y así subiría el prestigio, el status social de los estudios de Magisterio. Además se propone una prueba de acceso (cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas) que serviría para seleccionar a los estudiantes más cualificados y motivados para los estudios de Magisterio.

El 68,93% de los participantes opinaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.

Los participantes opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, son los mismos cursos de siempre, es un negocio oscuro, cultura de enchufismo, no hay reflexión crítica sobre las necesidades reales del profesorado, formadores que no están cualificados o son competentes para impartir esa formación, etc.

Por un lado, tenemos datos contradictorios entre las opiniones del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario afirmaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena y, posteriormente, en el Grupo Focal de Discusión, opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, que es un negocio oscuro (enchufismo, mismos cursos, no hay reflexión crítica sobre mejoras y necesidades reales del profesorado, formadores sin la cualificación o competencia necesaria).

El 96,21% de los participantes opinaban que la Formación Permanente debería ser voluntaria.

Además se hablaba de la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos para conseguir el sexenio) y de la obligatoriedad de la Formación Permanente, realizando varios cursos a lo largo del año, con la finalidad de reciclarse y mejorar la práctica educativa.

Por otro lado, en lo referente a que la Formación Permanente sea obligatoria no existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el

		<p>Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario, la mayoría se decantaban por la voluntariedad y en el Grupo Focal de Discusión, se decantan por la obligatoriedad. ¿En qué quedamos? ¿Obligatoriedad o voluntariedad?</p> <p>Y, por último, un dato que llamaba la atención porque el Grupo Focal se manifestaba la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos y más cursos de formación al año, además de obligatoriedad) y en el Cuestionario, los participantes comentaban que solo hacían una actividad formativa al año. Por lo tanto, hay interés por reciclarse y mejorar la práctica educativa.</p>
<p>El 90,15% de los participantes manifestaban que las Instituciones Públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente.</p>	<p>Los participantes manifestaban que la oferta formativa sobre actividades de Formación Permanente ha disminuido considerablemente en los últimos años, debido a la política de recortes. Cada vez se ofertan menos cursos y casi siempre los mismos pero tienen la ventaja de ser gratuitos, en comparación con las Instituciones Privadas que son muy caros y más en estos tiempos de recortes, que no existen becas ni ayudas para la formación pues es preferible optar por la formación gratuita.</p>	<p>Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Los participantes muestran su queja por la disminución de la oferta formativa desde Instituciones Públicas debido a los recortes pero muestran su preferencia a formarse y reciclarse en ese tipo de Institución porque es gratuita y al no existir becas ni ayudas para la formación por parte de la Administración pues es preferible formarse allí.</p>
<p>El 46,21% de los participantes manifestaban que optaban por Instituciones Privadas para hacer los cursos de Formación Permanente.</p>		

El 62,12% de los participantes manifestaban que las TIC era una temática muy demandada. Aunque otras temáticas (actualización en estrategias metodológicas, actualización en conocimientos científicos, idiomas) eran igualmente muy demandadas.

Los participantes manifestaban que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en las Instituciones Públicas y reflejan su queja y malestar porque consideraban que existen otro tipo de temáticas igual de importantes y significativas que deberían ofertarse.

No existe concordancia entre las opiniones vertidas entre los datos del Cuestionario y los del Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario se manifestaba una demanda muy significativa por las TIC y, en cambio, en el Grupo Focal de discusión se quejan de la vorágine de cursos sobre TIC e idiomas, consideraban que existen otro tipo de temáticas igual o más significativas que las TIC.

El 91,66% de los participantes mostraban su preferencia por compañeros de profesión a la hora de impartir las actividades formativas de Formación Permanente.

Por el contrario, solo el 17,42% de los participantes mostraban su preferencia por especialistas universitarios.

Los participantes opinaban que la cualificación y competencia del formador de las actividades de Formación Permanente no siempre es la correcta. Existe un negocio oculto respecto a la Formación Permanente (hablan de enchufismo, no cualificación del formador del curso, haber perdido el tiempo y no haber aprendido nada, subvenciones a instituciones con qué criterios, la no existencia de requisitos de calidad para elegir al formador, etc.).

Los participantes muestran su malestar respecto a los profesionales que imparten los cursos de Formación Permanente porque hablan de enchufismo, de no cualificación ni competencia... Por lo tanto, es deducible que prefieren que esa formación sea impartida por compañeros de profesión (que conocen la realidad del día a día) tal como demuestran los datos del Cuestionario, aunque no sabemos si esos profesionales de los que hablan son también compañeros de profesión o son otro tipo de profesionales, como el caso de especialistas universitarios que reciben una preferencia muy escasa en los Cuestionarios.

Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Tabla XXX. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
El 46,21% de los participantes opinaban que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no era el que potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente.	Los participantes opinaban con firmeza y contundencia que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen los requisitos necesarios (conocimientos, experiencia, cualificación, competencia) para formar parte de un Tribunal.	La contundencia y firmeza que manifiestan los participantes en el Grupo Focal de Discusión respecto al obsoleto, injusto y nada objetivo Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro no se vio reflejada en el Cuestionario porque solo la mitad (no llega al 50%, es el 46,21%) manifestaban que se potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente; dando a entender que en el Cuerpo de Maestros se “cuelan” muchos profesionales que no están cualificados y competentes. Por eso, el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo.
El 67,12% de los participantes manifestaban que a la experiencia laboral habría que darle mayor importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.	Los participantes opinaban que en el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros ha primado la experiencia laboral por encima de las notas de los exámenes de la Oposición. Manifestaban que eso era injusto porque personas con sobresaliente en la nota de Oposición no habían conseguido la plaza por no tener experiencia laboral.	No existe una concordancia plena entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque una mayoría importante (67,12%) manifestaban en los Cuestionarios que al conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio habría que darle una mayor importancia, más importancia que a los casos prácticos o a la experiencia
El 62,12% de los participantes manifestaban su preferencia por		

<p>darle una mayor importancia a la resolución de planteamientos prácticos reales.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que el conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio había que darle una mayor importancia.</p>	<p>Los participantes manifestaban que para el Concurso Oposición es importante la experiencia laboral pero también las diferentes pruebas de las que consta el Concurso- Oposición como, por ejemplo, los casos prácticos, prueba de cultura general, prueba del temario...</p> <p>Además, en las propuestas, comentaban la posibilidad de ofrecer dos modalidades de Concurso-Oposición: por un lado, los profesionales con mayor experiencia laboral y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia laboral.</p>	<p>laboral.</p> <p>En el Grupo Focal de Discusión se hablaba de la injusticia que suponía obtener un sobresaliente en las notas de la Oposición y no conseguir plaza, por no disponer de experiencia laboral (Es muy normal que profesionales con mucha menos nota consigan plaza antes – por la experiencia laboral - que esos que han sacado un sobresaliente). Una solución sería la propuesta comentada de ofrecer dos modalidades en el Concurso-Oposición: Por un lado, los profesionales con mayor experiencia y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Tabla XXXI. Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Cuestionario	Grupo Focal de Discusión	Discusión
El 90,15% de los participantes manifestaban que era necesario un cambio de actitudes y metodologías para dar respuesta a la diversidad.	Los participantes manifestaban su preferencia por cambios estructurales en el sistema educativo (diseño de un Currículo inclusivo, cambio en las actitudes del profesorado porque existe todavía cultura excluyente, renovación en las estrategias metodológicas, creación de sistema de redes de colaboración entre el profesorado, etc.) porque son conscientes de que no estaban suficientemente formados ni poseen los recursos y ayudas necesarias para dar respuesta a la diversidad.	Existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión. Existe un gran interés en el profesorado por propiciar cambios en las actitudes, estrategias metodológicas, en sistemas de redes de colaboración, en normativa, en crear cultura inclusivas, etc. para ofrecer una educación de calidad ante el reto de la diversidad porque dichos profesionales son conscientes de que no están formados ni poseen los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad. Además, son partidarios de recompensar al profesional más cualificado y competente,
Una mayoría importante de los participantes afirmaban que habría que recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.	Además eran partidarios de recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente. Y también de ofrecer un sistema de ayudas y becas para intercambios y visitas a centros pioneros.	que son los que pueden dar un empuje a ese cambio y mejoras necesarias en la práctica docente. La idea de ayudas y becas para intercambios y visitar a centros pioneros supondría un nuevo camino hacia la mejora de la práctica educativa con criterios de calidad y excelencia.
El 82,57% de los participantes afirmaban que no estaban suficientemente formados para dar respuesta a la diversidad.		

Cuadro resumen sobre comparación y discusión de datos del Cuestionario y del Grupo Focal de Discusión

Tabla XXXII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013)

- Altas capacidades y diferenciación curricular. 75 Horas. 3 ECTS.
- Alumnos con TGD en el centro preferente: metodología y mat. En el aula de referencia. Materiales TIC. 50 horas. 3 ECTS.
- Análisis de adaptaciones curriculares significativas. 50 Horas. 2 ECTS.
- El TDAH desde una perspectiva multidisciplinar. 50 horas. 2 ECTS.
- El TDA con o sin Hiperactividad desde una perspectiva multidisciplinar. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para modificación de conducta en alumnos T.E.A. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para un programa afectivo-sexual para acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Elaboración de recursos y materiales para acnees muy significativas. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos y materiales para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Estrategias didácticas y adaptaciones del cuento para acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Fomento de la autonomía personal en los alumnos de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial en TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Habilidades mentalistas en los alumnos TGD: desarrollo y evaluación. 75 horas. 3 ECTS.
- La música como apoyo en el aula de Educación Especial. 75 horas. 3 ECTS.
- Lenguaje de signos para edades tempranas. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de apoyo para alumnos con necesidades educativas específicas. 75 horas. 3 ECTS.
- Plan de convivencia TDAH. 75 horas. 3 ECTS.

- Plan de mejora de la atención al alumnado de altas capacidades. 75 horas. 3 ECTS.
- Prácticas socio-educativas en los centros preferentes TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos educativos para acnees en el aula de Religión. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos metodológicos y estrategias que favorezcan la intervención con los alumnos con TGD CO. 50 horas. 2 ECTS.
- Respuesta educativa a los alumnos sordos en ESO y BACHILLERATO. 75 horas. 3 ECTS.
- Señalización con claves visuales en centro preferente TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Aprendizaje cooperativo. Aulas inclusivas. 75 horas. 3 ECTS.
- Convivencia en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de destrezas comunicativas y culturales dentro del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.
- Aprendizaje cooperativo. 50 horas. 2 ECTS.
- Plan de Convivencia en el Centro. 50 horas. 2 ECTS.
- La mejora de la convivencia en el centro. 75 horas. 3 ECTS.
- Interculturalidad. Conocer a nuestros vecinos europeos. 50 horas. 2 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013).

Tabla XXXIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-ESTE, 2012-2013)

- Actividades y materiales para la inclusión de alumnado TGD en Instituto. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Alumnos con TGD en centros preferentes de Secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Análisis de materiales para la elaboración de adaptación curriculares en Matemáticas 1º y 2º ESO. 50 horas. 2 ECTS.
- Creación de materiales para el trabajo con alumnos TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Criterios de intervención con acnee asociadas a pluridiscapacidad. 50 horas. 2 ECTS.
- Criterios de procedimientos para la elaboración de ACIS. 50 horas. 2 ECTS.
- Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales. 50 horas. 2 ECTS.
- El ACE: Estrategias de mejora. 75 horas. 3 ECTS.
- El aprendizaje cooperativo en la atención del alumnado de altas capacidades. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de material didáctico en soporte digital para ASL Y ACT. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de atención a la diversidad. 75 horas. 3 ECTS.
- Materiales de trabajo para grupos interactivos. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos para la elaboración de A.C. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos para la mejora del trabajo docente. 50 horas.
- Respuesta educativa a alumnos con TGD: unificación de métodos y elaboración de materiales. 50 horas. 2 ECTS.
- Gestión positiva de las emociones en el aula. 75 horas. 3 ECTS.
- Mejora de la convivencia en el aula a través del aula virtual. 75 horas. 3

ECTS.

- Mejora de la convivencia desde las competencias básicas. 50 horas. 2

ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-ESTE, 2012-2013).

Tabla XXXIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-OESTE, 2012-2013)

- Alumnos con TGD en centros preferentes de Secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de los modelos de intervención educativa en alumnos con trastornos del espectro autista. 75 horas. 3 ECTS.
- Ayudas técnicas y materiales de acceso a la comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. 75 horas. 3 ECTS.
- Elaboración de recursos para centros preferentes de TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos para la atención a la diversidad. 75 horas. 3 ECTS.
- Estrategias de detección e intervención en el TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación como herramienta metodología en el ciclo 0-3. 50 horas. 2 ECTS.
- Materiales para la atención a la diversidad en la E.S.O. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos didácticos para enseñanza de matemáticas en acnees. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la comunicación de los alumnos con necesidades educativas específicas. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la comunicación de los alumnos con necesidades educativas específicas. 50 horas. 2 ECTS.
- TDAH. Estrategias de actuación en el ámbito escolar. 50 horas. 2 ECTS.
- La mediación y otros métodos de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Estrategias de aprendizaje socioemocional. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la convivencia: formación de alumnos ayudantes. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la convivencia y mediación. 50 horas. 2 ECTS.

- Mejora de la convivencia y mediación. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.
- Desarrollo de la competencia sociocultural a través del proyecto bilingüe. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Mejora de la convivencia en las aulas. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos y estrategias para la mejora de la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-OESTE, 2012-2013).

Tabla XXXV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-NORTE, 2012-2013)

- Aplicación de ARASAAC en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de ARASAAC en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- ARASAAC como herramienta de elaboración y adaptación de materiales. 75 horas. 3 ECTS.
- Atención a la diversidad a través del trabajo cooperativo. 75 horas. 3 ECTS.
- Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales. 75 horas. 3 ECTS.
- El Blog: un recurso educativo para los acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales adaptados a aulas con distintos niveles. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración y adaptación de materiales específicos para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial para la intervención con alumnos TGD en educación secundaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Intervención con alumnos con trastornos del espectro autista. 75 horas. 3 ECTS.
- Intervención educativa en las dificultades de aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- Materiales curriculares para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la calidad educativa con acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos de estimulación sensorial. 75 horas. 3 ECTS.
- TGD: Intervención educativa y materiales específicos. 50 horas. 2 ECTS.
- TGD: Intervención educativa y materiales específicos. 50 horas. 2 ECTS.

- Uso de la PDI dirigido a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. 75 horas. 3 ECTS.
- Metodologías para el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. 50 horas. 2 ECTS.
- Metodologías para el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos. 50 horas. 2 ECTS.
- Habilidades sociales y prevención de conflictos en el ámbito escolar. 75 horas. 3 ECTS.
- El desarrollo de la competencia emocional en el alumnado. 50 horas. 2 ECTS.
- El desarrollo de la competencia emocional en el alumnado. 50 horas. 2 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-NORTE, 2012-2013).

Tabla XXXVI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (CTIF-SUR, 2012-2013)

- Actualización de recursos de lenguaje y comunicación para alumnos de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Altas capacidades y diferenciación curricular. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención al alumnado con alta capacidad. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la atención en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- El aula de estimulación multisensorial para acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de DIAC adecuado a etapa de E.I. 1ºCiclo (0-3). 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de indicadores para la evaluación de acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales educativo para TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales didácticos para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de materiales didácticos para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de recursos para niños con necesidades de apoyo. 50 horas. 2 ECTS.
- Elaboración de unidades didácticas adaptadas. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.
- Formación inicial. Centro de escolarización preferente de alumnado con TGD. 25 horas. 1 ECTS.

TGD. 25 horas. 1 ECTS.

- Intervención familiar en un EOEP de atención temprana. 50 horas. 2 ECTS.
- Intervención y comunicación en lenguaje de alumnos TEA. 50 horas. 2 ECTS.
- La comunicación social para mejorar el aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- La educación ambiental en centros de Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica de festejos. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica de patio. 50 horas. 2 ECTS.
- La integración de alumnos con TEA en la dinámica del comedor. 50 horas. 2 ECTS.
- La intervención temprana en las lenguas en alumnos con discapacidad auditiva. 50 horas. 2 ECTS.
- La música: estrategia multicultural para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Las dificultades de aprendizaje en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- Las TIC en la elaboración de materiales para alumnos con TGD. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de la comunicación en alumnos de Educación Especial. 75 horas. 3 ECTS.
- Plan de mejora del rendimiento escolar. 75 horas. 3 ECTS.
- Prevención y respuesta educativa en las dificultades de aprendizaje. 50 horas. 2 ECTS.
- Programa para la dinamización de patios. 75 horas. 3 ECTS.
- Recursos de estimulación sensorial en acnees. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2

- ECTS.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. 50 horas. 2 ECTS.
 - Terapia auditiva verbal en alumnado hipoacúsico. 50 horas. 2 ECTS.
 - Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del entorno para Educación Infantil. 50 horas. 2 ECTS.
 - Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para primer Ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
 - Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para segundo ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
 - Vocabulario básico bilingüe de conocimiento del medio para tercer ciclo de Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
 - Vocabulario básico en LSE a través de la plataforma virtual de Educamadrid. 50 horas. 2 ECTS.
 - El aprendizaje cooperativo en el aula. 75 horas. 3 ECTS.

- La música: estrategia multicultural para mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Inteligencia emocional y ejecutiva. 50 horas. 2 ECTS.
- Educar para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educar para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educación para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Educación para la convivencia. 50 horas. 2 ECTS.
- Desarrollo de la convivencia en el centro. 50 horas. 2 ECTS.
- La mediación, clave para la convivencia escolar. 50 horas. 2 ECTS.
- Inteligencia emocional y habilidades sociales para la mejora de la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- Educar para la convivencia. 75 horas. 3 ECTS.
- TICS y Proyectos de Trabajo: una estrategia para la convivencia y el aprendizaje constructivo. 75 horas. 3 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (CTIF-CENTRO, 2012-2013).

Tabla XXXVII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (LAS ACACIAS, 2012-2013)

- Alumnos con discapacidad motora: determinaciones y adecuación de la respuesta educativa. 50 horas. 2 ECTS.
- Aplicación de planes de mejora de rendimiento académico en centros de Educación Infantil y Primaria. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención a alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras de cooperación de aprendizaje en el aula. 50 horas. 2 ECTS.
- Atención temprana en síndrome de Down. 50 horas. 2 ECTS.
- Bases de neurociencia para aplicación en Educación Especial. 50 horas. 2 ECTS.
- Escala de observación ADOS para el diagnóstico del autismo. 50 horas. 2 ECTS.
- Formación de entrada para profesorado de nueva incorporación a PCPI- Primer Curso. 25 horas. 1 ECTS.
- Introducción al aula virtual Moodle para profesores de aulas Hospitalarias, SAED y CET. 50 horas. 2 ECTS.
- Mejora de los procedimientos de orientación en las distintas etapas y modalidades educativas. 50 horas. 2 ECTS.
- Principales Síndromes psiquiátricos y psicopatológicos en el ámbito escolar. Detección y manejo. 50 horas. 2 ECTS.
- Programa de aprendizaje visión táctil. 25 horas. 1 ECTS.
- Programa de aprendizaje visión táctil 2. 50 horas. 2 ECTS.
- Recursos psicopedagógicos y lingüísticos para alumnado con discapacidad intelectual. 50 horas. 2 ECTS.
- Sistemas aumentativos de comunicación para alumnos con discapacidad auditiva. 50 horas. 2 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (LAS ACACIAS, 2012-2013).

Tabla XXXVIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (AFOE)

- Atención a las necesidades educativas especiales. 100 horas.
- Aspectos teóricos de la educación en valores. 50 horas.
- Educar en convivencia. 100 horas.
- Habilidades sociales e inteligencia emocional: formación del Profesorado. 100 horas.
- Igualdad de género en educación. 100 horas.
- Prevención de las drogodependencias en el ámbito educativo. 60 horas.
- La educación afectivo-sexual en el aula. 100 horas.
- Igualdad de género en las aulas. 100 horas.
- La diversidad en el aula. 100 horas.
- Drogas y adicciones.
- Igualdad de género: conceptos generales y normativa sobre igualdad.
- La educación de las personas con discapacidad. Del modelo de déficit al de NEE.
- La intervención educativa de las personas con discapacidad y otras NEE.
- La violencia de género: medidas de prevención y protección.
- Personas con discapacidad y otras necesidades educativas.
- Prevención e intervención en drogodependencias.
- Transversalidad de género: mainstreaming e impacto de género.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (AFOE).

Tabla XXXIX. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (AMEI)

- Los programas multiculturales en Educación Infantil.
- Formación de valores en la infancia.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (AMEI).

Tabla XL. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ICH)

- Máster en Orientación y terapia familiar. 270 horas.
- Máster en Psicopedagogía. 270 horas.
- Máster en Educación Especial. 270 horas.
- Experto en Intervención logopédica (perturbaciones del lenguaje y la audición) 45 créditos.
- Experto en Patología de la voz. 27 créditos.
- Experto en diagnóstico y rehabilitación en Hipoacusia Infantil. 27 créditos.
- Experto en trastornos del espectro autista. 27 créditos.
- Máster en síndrome metabólico: obesidad, diabetes y resistencia insulínica. 60 créditos.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ICH).

Tabla XLI. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ANPE)

- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- Educar las emociones: estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional. En línea.
- Educación en valores y otras enseñanzas transversales. En línea.
- Respuesta educativa a los alumnos hiperactivos. En línea.
- El alumno superdotado: evaluación, necesidades educativas y atención en el aula. En línea
- Estrategias tutoriales para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. En línea.
- Atención a la diversidad: aspectos organizativos, legislativos y de gestión. Medidas concretas. En línea

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ANPE).

Tabla XLII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (FUNDACIÓN ICSE)

- Especialista en Intervención Temprana. Modalidad online. 250 horas.
- Especialista en Atención Temprana. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Psicomotricidad. Modalidad Presencial. 250 horas.
- Especialista en Terapia del Lenguaje Infantil (Logopedia). Modalidad online. 315 horas.
- Especialista en TDAH. Modalidad online. 130 horas.
- Experto en Atención Temprana. Presencial. 300 horas.
- Experto en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 350 horas.
- Experto en Terapia del Lenguaje. Presencial. 350 horas.
- Máster en Terapia del Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Atención Temprana y Lenguaje. Presencial. 500 horas.
- Máster en Psicomotricidad y Atención Temprana. Presencial. 500 horas.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ICSE).

Tabla XLIII. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (ACADE)

- CURSO SUPERIOR DE PROBLEMAS DE CONDUCTA MÁS FRECUENTES EN EL AULA (180 HORAS).
- PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA (60 HORAS).
- TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO EN EL AULA (60 HORAS).
- CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA (60 HORAS)
- IMPORTANCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.
- ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS PARA PROFESORES CON ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.
- HERRAMIENTAS PARA PROFESORES DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (ACADE)

Tabla XLIV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UNED)

TÍTULOS PROPIOS

- Máster Mediación y Orientación Familiar. 120 ECTS.
- Especialista Universitario Audición y Lenguaje. 30 ECTS.
- Especialista Universitario Educación Especial: Pedagogía Terapéutica. 30 ECTS.
- Especialista Universitario Diagnóstico y educación emocional. 35 ECTS.
- Experto Universitario Diagnóstico y educación de los alumnos con alta capacidad. 20 ECTS.
- Experto Universitario Intervención socioeducativa con familia e infancia en riesgo. 20 ECTS.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Formación de educadores de personas adultas. Modelos de enseñanza-aprendizaje intercultural y sociolaboral. 6 ECTS.
- Formación y atención temprana en contextos diversos y vulnerables. 6 ECTS.
- Fracaso escolar y problemas de aprendizaje. Diagnóstico e intervención didáctica. 6 ECTS.
- Dislexias: diagnóstico, recuperación, prevención. 6 ECTS.
- Aprendizaje intercultural y competencia comunicativa a través de la literatura. 6 ECTS.
- Diagnóstico en orientación e intervención psicopedagógica. 6 ECTS.
- Discapacidad intelectual: diagnóstico e intervención psicoeducativa. 6 ECTS.
- Herramientas para la inserción laboral de las personas con discapacidad. 6 ECTS.
- Inteligencia emocional y educación. 6 ECTS.
- Intervención psicoeducativa en los procesos de aprendizaje. 6 ECTS.
- Violencia y resolución de conflictos. Técnicas de intervención. 6 ECTS.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad. (UNED).

Tabla XLV. Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UGT-FETE)

- Prevenir el racismo en el aula. 60 horas.
- Educación afectivo sexual desde una perspectiva de Género I y II. 80 h.
- Habilidades socioafectivas del profesorado I. 30 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula I: análisis y detección. 30 horas.
- Educando en la Igualdad para la prevención de la Violencia de Género. 60 horas.
- Bullying. 60 horas.
- Intervención y resolución de conflictos en el aula. 42 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Bullying: acoso escolar. 52 horas.
- Dificultades de aprendizaje: detección, prevención y tratamiento. 72 h.
- Atención a la Diversidad. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Especial. 87 horas.
- Problemas de conducta y resolución de conflictos en Educación Especial. 87 horas.
- Técnicas de Atención Temprana en Educación Especial. 87 horas.
- Dificultades de aprendizaje en Educación Especial: detección, prevención y tratamiento. 87 horas.
- Atención a la Diversidad en Educación Infantil. 87 horas.
- Aula multisensoriales en Educación Especial. 87 horas.
- Recursos para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 222 horas.

Listado de actividades de Formación Permanente sobre la temática Diversidad (UGT FETE Enseñanza).

Tabla XLVI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Complutense de Madrid

Grado de Maestro Educación Infantil	Solo hay una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad (“Trastornos y dificultades de aprendizaje”). Existen tres asignaturas optativas sobre la temática Diversidad (“Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva”, “Dimensión intercultural en el currículum” y “Psicopatología Infantil”).
Grado de Maestro Educación Primaria	No existe ninguna asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad, excepto si se escoge la Mención en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje. Existen dos asignaturas optativas sobre la temática Diversidad. (“Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva” y Didáctica del español como lengua no materna”).

Conclusiones y discusiones

- No hay ninguna asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Si existe una asignatura pero es optativa “Aspectos didácticos de la Educación Inclusiva”. Al ser una asignatura optativa, un gran número de alumnos/as no se matriculará y no tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva.
- La única asignatura obligatoria es “Trastornos y dificultades de aprendizaje”, que es una asignatura importante para adquirir conocimientos y estrategias para responder ante la diversidad que presenten este tipo de alumnado diverso. Pero esa asignatura solo se imparte en el Grado de Maestro Educación Infantil. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no se imparte? Además, con una sola asignatura no se conocerán la temática Atención a la Diversidad, que es una temática muy amplia y compleja para impartirla solo en una asignatura. Por lo tanto, la formación inicial del profesorado queda muy pobre sobre la temática Diversidad.
- También es interesante señalar que asignaturas que son optativas, que versan sobre temáticas como inclusión, interculturalidad, psicopatologías, español como lengua no materna; deberían ser obligatorias. ¿Por qué? Porque son contenidos tanto primordiales e interesantes como muy importantes y

significativos que un profesor debe conocer para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de e-a con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva.

- Solo si se opta por la Mención en P.T. y A.L., se podrá tener una formación básica sobre la temática Diversidad, ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Complutense de Madrid.

Tabla XLVII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Autónoma de Madrid

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educación en valores: igualdad y ciudadanía”, Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas” y “Orientación y asesoramiento a las familias”) y una Optativa (“Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educar para la igualdad y la ciudadanía” y “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa”). Existe la Mención en Educación Inclusiva. P.T.

Conclusiones y discusiones

- Tanto en el Grado de Infantil como en el Grado de Primaria, existe una asignatura obligatoria (“Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas” en Infantil y “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa” en Primaria) sobre la temática del Movimiento de la Escuela Inclusiva. Aunque solo es una asignatura, podrán tener una pequeña base formativa sobre la Escuela Inclusiva. Pero, la formación inicial quedará muy pobre con solo esa asignatura porque el Movimiento de Escuela Inclusiva es una temática muy amplia para impartirla solo en una asignatura.
- Si es verdad que las asignaturas obligatorias que se ofertan sobre la temática Diversidad están muy bien diseñadas para ampliar la formación del profesorado con herramientas, estrategias....sobre como intervenir en la educación y con la relación con los padres. Faltaría conocer si esos contenidos van enlazados con la finalidad de conseguir auténticas escuelas inclusivas.
- De todas formas, la formación inicial sobre la Temática Atención a la Diversidad es muy pobre, pues solo hay una asignatura (“Atención temprana y discapacidad: evaluación diagnóstica”) versa sobre esa temática. Además es optativa, por lo que muchos alumnos/as no la cursarán.
- Solo si se opta por la Mención en Educación Inclusiva en el Grado de

Educación Primaria, se podrá tener una formación básica y significativa sobre Educación Inclusiva. Por lo tanto, me planteo la misma pregunta de antes ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad? Por lo que se ve, hay que coger esa opción en el itinerario para adquirir unos conocimientos sobre la Educación Inclusiva.

- No hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. Sólo existe una asignatura titulada “Hecho religioso y culturas” pero donde no se habla de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se habla de las culturas en general asociado a las religiones. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Autónoma de Madrid.

Tabla XLVIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alcalá

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Comunicación y medios socioculturales: enseñanza y aprendizaje” y “Fundamentos psicológicos de Atención a la Diversidad”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen las dos mismas asignaturas obligatorias que en el Grado de Maestro Educación Infantil pero existe una asignatura optativa (“Educación inclusiva: principios y fundamentos”) que si versa sobre la Educación Inclusiva.

Conclusiones y discusiones

- No hay ninguna asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Si existe una asignatura en Grado de Maestro Educación Primaria pero es optativa “Educación Inclusiva: principios y fundamentos”. Al ser una asignatura optativa, un gran número de alumnos/as no se matriculará y no tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva.
- Y, además, al ser una asignatura que solo se imparte en el Grado de Maestro Educación Primaria, el Grado de Educación Infantil queda huérfano en esa formación. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se imparte? Las dos asignaturas obligatorias que si se imparten sobre temática Diversidad son importantes y complementan la formación pero solo con esas asignaturas no se conocen todos los contenidos sobre Atención a la Diversidad.
- Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Educación Inclusiva y Diversidad, con solo estas asignaturas, quedará muy pobre y deficiente.
- No hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?
- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alcalá.

Tabla XLIX. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Rey Juan Carlos I

Grado de Maestro Educación Infantil	No existe ninguna asignatura obligatoria u optativa sobre la temática Diversidad.
Grado de Maestro Educación Primaria	Existe una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad “Atención a la Diversidad e inclusión educativa” que si versa sobre la Educación Inclusiva.

Conclusiones y discusiones

- Sólo existe una asignatura obligatoria sobre el Movimiento de la Escuela Inclusiva. Pero solo en el Grado de Maestro Educación Primaria, el Grado de Educación Infantil queda huérfano en esa formación. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se imparte? Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de Primaria lo cursará y tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Educación Inclusiva, aunque será una formación deficiente.
- Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, con solo esta asignatura, quedará muy pobre y deficiente porque con una sola asignatura es imposible que se conozcan todos los contenidos de la Atención a la Diversidad y el Movimiento de Escuela Inclusiva.
- No hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?
- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Rey Juan Carlos I.

Tabla L. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Francisco de Vitoria

Grado de Maestro Educación Infantil Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Dificultades de aprendizaje”, Orientación escolar y atención a las familias” y “Educación y Atención a la Diversidad”) y una asignatura optativa (Religión, cultura y valores”).

Existe un Itinerario sobre Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Grado de Maestro Educación Primaria Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Orientación escolar y atención a las familias” y “Educación y Atención a la Diversidad”) y una asignatura optativa (Religión, cultura y valores”).

Existe un Itinerario sobre Mención en Atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Conclusiones y discusiones

- Sólo existe una asignatura obligatoria sobre la Atención a la Diversidad (“Educación y Atención a la Diversidad”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de lo cursará y tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Atención a la Diversidad, aunque será una formación deficiente porque el Movimiento de Educación Inclusiva no aparece en ningún contenido de la asignatura. Si se trabajarán contenidos de la Atención a la Diversidad pero siendo solo una asignatura no será una formación completa.
- Por lo tanto, la formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, con solo esta asignatura, quedará muy pobre y deficiente.
- No hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial de ambos Grados. Sólo existe una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se habla de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se habla de las culturas en general, asociado a las religiones. ¿Por qué? ¿No es importante esta temática?
- Solo si se opta por la Mención en Atención a alumnos con necesidades

específicas de apoyo educativo en el Grado de Educación Primaria, se podrá tener una formación básica y significativa sobre Diversidad. Por lo tanto, me planteo la misma pregunta de antes ¿No es importante que todo el profesorado ante la diversidad presente en las aulas, independientemente de la Mención que escoja, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad? Por lo que se ve, hay que coger esa opción en el itinerario para adquirir unos conocimientos sobre Diversidad.

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Francisco de Vitoria.

Tabla LI. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Pontificia de Comillas

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen seis asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociedad, cultura y educación”, Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva”, “Religión, cultura y valores”, “Dificultades de aprendizaje y trastornos del Desarrollo”, “Recursos para dar respuesta educativa a dificultades de aprendizaje” y “Orientación y asesoramiento educativo a las familias”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociedad, cultura y educación”, “Religión, cultura y valores” y “Dificultades de aprendizaje y educación Inclusiva”).

Conclusiones

- Sólo existe una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva tanto en el Grado de Educación Infantil como en el de Primaria (“Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva” en Infantil y “Dificultades de aprendizaje y educación Inclusiva” en Primaria). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de lo cursará y tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia de la Diversidad y el Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, será una Formación Inicial deficiente.
- La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, se ve acompañada con otro tipo de asignaturas, aunque la estructuración y planificación de las asignaturas está desestructurado porque hay más asignaturas de esa temática en el Grado de Maestro Educación Infantil que en el Grado de Primaria. Y además, con esas asignaturas, los alumnos no tendrán una formación inicial sólida sobre la temática Diversidad.
- Solo hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no hay? ¿No es importante esta temática? Existe una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se habla de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se habla de las culturas en general.

- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Pontificia de Comillas.

Tabla LII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alfonso X El Sabio

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen dos asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Educación Inclusiva” y “Trastornos del desarrollo y del aprendizaje”) y una asignatura optativa (“Cultura popular y civilizaciones”).
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen una asignatura obligatoria sobre la temática Diversidad (“Currículo y didáctica de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”) y una optativa (“Cultura de los países de lengua inglesa”).

Conclusiones y discusiones

- Sólo existe una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva en el Grado de Educación Infantil (“Educación Inclusiva”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de lo cursará y tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia del Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, será una Formación Inicial deficiente. Es curioso porque solo se cursará en el Grado de Maestro de Educación Infantil, ¿por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no se oferta? ¿No es importante la Educación Inclusiva?
- La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva es muy pobre y deficiente.
- No hay ninguna asignatura sobre la Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil y Primaria. Sólo existe una asignatura titulada “Cultura y Civilizaciones” y otra “Cultura de los países de lengua inglesa” pero donde no se habla de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se habla de las culturas en general. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no hay? ¿No es importante esta temática?
- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad de Alfonso X El Sabio.

Tabla LIII. Conclusiones y discusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Camilo José Cela

Grado de Maestro Educación Infantil	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociología de la educación e interculturalidad”, “Psicopatología infantil” e “Intervención educativa: modificación de conductas”) y dos asignaturas optativas (“Religión, cultura y valores” y Atención a menores en riesgo social”). Existe la Mención en Pedagogía Terapéutica.
Grado de Maestro Educación Primaria	Existen tres asignaturas obligatorias sobre la temática Diversidad (“Sociología de la educación e interculturalidad”, “Diversidad y educación inclusiva” e “Intervención educativa: modificación de conductas”) y dos asignaturas optativas (“Religión, cultura y valores” y Atención a menores en riesgo social”). Existe la Mención en Pedagogía Terapéutica.

Conclusiones y discusiones

- Sólo existe una asignatura obligatoria sobre la Escuela o Educación Inclusiva en el Grado de Educación Primaria (“Diversidad y Educación Inclusiva”). Al ser una asignatura obligatoria, todo el alumnado de lo cursará y tendrán esa formación primordial y significativa sobre la importancia del Movimiento de Educación Inclusiva. Aunque al ser solo una asignatura, será una Formación Inicial deficiente. Es curioso porque solo se cursará en el Grado de Maestro de Educación Primaria, ¿por qué en el Grado de Maestro Educación Infantil no se oferta? ¿No es importante la Educación Inclusiva?
- La formación inicial del profesorado sobre la temática Diversidad y Educación Inclusiva, se ve acompañada con otro tipo de asignaturas, aunque la formación no será una formación básica y de calidad.
- Solo hay ninguna asignatura sobre el Interculturalidad o Multiculturalidad en los Planes de Formación Inicial del Grado de Educación Infantil (“Sociología de la educación e interculturalidad”). Existe una asignatura titulada “Religión, cultura y valores” pero donde no se habla de la interculturalidad o multiculturalidad, sólo se habla de las culturas en general. ¿Por qué en el Grado de Maestro Educación Primaria no hay? ¿No es importante esta

temática?

- Otra vez me planteo la siguiente pregunta: ¿No es importante que todo el profesorado, ante la diversidad presente en las aulas, tenga una formación básica de calidad sobre la temática Diversidad?

Conclusiones del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Camilo José Cela.

Tabla LIV. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Estudio de las 8 Universidades

Conclusiones y discusiones generales

La formación sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva no es importante ni significativa en los actuales Planes de Formación porque:

- Por un lado, no se le conceden los créditos suficientes para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación. Suele haber 6 o 12 créditos como mucho para abordar la temática Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad.
- Con asignaturas sobre la temática Interculturalidad ocurre lo mismo. Se le conceden muy pocos créditos, o ninguno o a lo sumo 6 créditos.
- Y, por otro lado, no hay criterios pedagógicos de lógica y coherencia, de calidad y excelencia de impartir una asignatura sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva en ambos Grados. Normalmente se imparte en el Grado de Maestro Educación Infantil un tipo de asignatura y en el de Primaria no se imparte o viceversa. Es importante señalar que ambas etapas son muy diferentes pero ambos Grados están estructurados para formar a futuros profesores.

¿Por qué está conclusión?

Este razonamiento queda explicado con los siguientes datos sacados del análisis de los Planes de Formación Inicial de los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria.

- Todas las Universidades, excepto la Universidad Francisco de Vitoria, tienen una asignatura obligatoria (Universidad Autónoma, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Alfonso X El Sabio y Universidad Camilo José Cela) u optativa (Universidad Complutense y Universidad de Alcalá). sobre la temática Educación Inclusiva.
- En la Universidad Rey Juan Carlos I y en la Universidad Camilo José Cela se oferta la asignatura sobre Educación Inclusiva solo en el Grado de Maestro Educación Primaria. En el Grado de Maestro Educación Infantil, no existe.
- En la Universidad Alfonso X El Sabio el Grado de Maestro Educación Infantil tiene una asignatura sobre Educación Inclusiva, pero en el Grado de Maestro

Educación Primaria no existe.

- En la Universidad Autónoma y en la Universidad Pontificia de Comillas se oferta una asignatura sobre Educación Inclusiva tanto en el Grado de Maestro Educación Infantil como en el Grado de Maestro Educación Primaria.
- Las únicas Universidades que tienen una asignatura sobre la Interculturalidad son la Universidad Complutense, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Camilo José Cela.
- Para profundizar en conocimientos sobre la Atención a la Diversidad, el alumnado tiene que cursar la Mención en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lengua. Aunque en Universidad de Alcalá, Universidad Rey Juan Carlos I, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Alfonso X El Sabio y Universidad Camilo José Cela no existe la Mención en P.T o A.L.

Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Estudio de las 8 Universidades.

Tabla LV. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Infantil

Las competencias que versan sobre la temática Diversidad son:

Competencias Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. - CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. - CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. - CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
Competencias Generales	<ul style="list-style-type: none"> - CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.

Conclusiones y discusiones

- Respecto a las Competencias Transversales, las cuatro competencias hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún lado la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva.
- Respecto a las Competencias Generales, la única competencia hace referencia a la temática Atención a la Diversidad. No hay ninguna competencia General sobre la temática Educación Inclusiva.
- Con estos datos, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene la temática Educación Inclusiva en las competencias a superar por los futuros maestros/as

Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a superar por el futuro maestro en el Grado de Educación Infantil.

Tabla LVI. Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a conseguir por el futuro maestro en el Grado de Educación Primaria

Las competencias que versan sobre la temática Diversidad son:

Competencias Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual. - CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. - CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan al: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. - CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
Competencias Generales	<ul style="list-style-type: none"> - No hay ninguna

Conclusiones y discusiones

- Respecto a las Competencias Transversales, las cuatro competencias hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva.
- No hay ninguna competencia General sobre la temática Educación Intercultural ni sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Es curioso que exista la competencia general sobre la temática Atención a la Diversidad para el Grado de Infantil y no para el Grado de Primaria.
- Con estos datos, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene la temática Educación Inclusiva en las competencias a superar por los futuros maestros/as

Conclusiones y discusiones generales de las Competencias a superar por el futuro maestro en el Grado de Educación Primaria.

Tabla LVII. Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Formación Permanente de las 14 Instituciones analizadas

Conclusiones y discusiones generales

La formación sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva no es importante ni significativa en los actuales Planes de Formación porque:

- Por un lado, no se le concede la importancia que se le debería a las actividades de Formación Permanente sobre esas temáticas (Es un porcentaje ridículo de oferta) para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación.
 - Sólo existen 2 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Inclusiva de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente.
 - Con las actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural paso lo mismo. Sólo existen 4 actividades de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente. Solo 4 actividades que hablan verdaderamente de la Educación Intercultural como tal, pues existen más actividades pero versan sobre la convivencia en los centros y el aspecto social-emocional.
 - Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja. Hablamos de términos de oferta baja porque en las Instituciones Públicas el porcentaje no pasa del 13,63% de actividades ofertadas sobre esa temática. Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio. aunque tampoco es para tirar cohetes. Si destacamos a dos Instituciones (FUNDACIÓN ICSE e ICH) que se dedican casi completamente (80% y casi 85%) a la formación permanente sobre la Atención a la Diversidad.
 - Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los

Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación permanente a partir las necesidades detectadas. Sólo existen 106 actividades de formación impartidas por profesionales cualificados.

- Y, por otro lado, no hay criterios pedagógicos de lógica y coherencia, de calidad y excelencia de ofertar una actividad sobre la temática Diversidad, Interculturalidad o Educación Inclusiva en las diferentes Instituciones. En las Instituciones Públicas son mayoritariamente actividades bajo la modalidad Seminarios o Grupos de Trabajo, donde no existe un ponente formador experto sobre la temática. Y en las Instituciones Privadas son mayoritariamente actividades Online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor. Además son actividades de formación de aspectos concretos sobre Atención a la Diversidad o contenidos tratados de forma general; también son actividades de pocas horas de duración, exceptuando los postgrados; y, por último, no son actividades que oferten prácticas reales con este tipo de alumnado, exceptuando las actividades de FUNDACIÓN ICSE e ICH.

¿Por qué está conclusión?

Este razonamiento queda explicado con los siguientes datos sacados del análisis de las actividades de Formación Permanente de las distintas Instituciones.

- Ninguna Institución de Formación Permanente, excepto CTIF-SUR y CTIF-ESTE, ofertan actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Inclusiva. Ambas Instituciones solo ofertan una cada una.
- Ninguna Institución de Formación Permanente, excepto CTIF-SUR, UNED y AMEI, ofertan actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural. La UNED oferta dos, y AMEI y CTIF-SUR ofertan una cada una. La mayoría de las Instituciones si ofertan actividades relacionadas con Cultura, Convivencia, Emociones... que podríamos incluirlas dentro de la Educación Intercultural pero no versan sobre contenidos propios de la Interculturalidad o Multiculturalidad.
- En las Instituciones Públicas de Formación Permanente de las 1646

actividades de Formación Permanente analizadas, sólo 34 actividades de Formación Permanente son impartidas por un ponente formador experto sobre la temática. El resto de las actividades de Formación Permanente son realizadas bajo la modalidad de Seminarios o Grupos de Trabajo, donde no existe ningún ponente formador. Excepto 14 actividades de Formación Permanente, que son realizadas bajo la modalidad Proyectos de Formación en el Centro, donde tienen la característica de la existencia de un ponente formador durante una serie de horas. En el resto de horas de la actividad no existe ningún ponente formador, son horas de investigación y reflexión y/o elaboración de materiales.

- En las Instituciones Públicas de Formación Permanente analizadas la gran mayoría de las actividades de Formación Permanente, exceptuando las actividades en línea del CRIF LAS ACACIAS, son bajo la modalidad Presencial, aunque todas tienen una serie de horas no presenciales.
- En las Instituciones Privadas de Formación Permanente analizadas, la gran mayoría de las actividades de Formación Permanente, exceptuando algunas actividades de FUNDACIÓN ICSE, son bajo la modalidad A Distancia u Online.

Conclusiones y discusiones generales del análisis de los Planes de Formación Permanente de las 14 Instituciones analizadas.

Tabla LVIII. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de temáticas en los Planes de Estudio

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
El 35,60% de los participantes opinaban que la Formación Inicial recibida fue Deficiente.	Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico, primaban las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación a la realidad..., motivación de una determinada asignatura dependía del profesor que la impartiese, etc.	En los Documentos de los Planes de Estudios hemos comprobado que sólo hay 6 o 12 créditos como mucho para abordar la temática Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad. Hemos visto que todas las Universidades, excepto la Universidad Francisco de Vitoria, tienen una sola asignatura obligatoria sobre la temática Educación inclusiva. Y con asignaturas sobre la temática Interculturalidad ocurre lo mismo. Se le conceden muy pocos créditos, o ninguno o a lo sumo 6 créditos. Las únicas Universidades que tienen una asignatura sobre la Interculturalidad son la Universidad Complutense, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Camilo José Cela.
El 76,51% de los participantes opinaban que la calidad de los Planes de Estudio era Buena.		
En porcentajes muy significativos los participantes han comentado que han echado en falta asignaturas tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación docente...	Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica...	Y, por otro lado, en el análisis de los Planes de Formación Inicial de los Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria comprobamos un dato curioso: se imparte en el Grado de Maestro Educación Infantil un tipo de asignatura y en el de Primaria no se imparte o viceversa.
	Propuesta de plan de estudio como el Modelo de Finlandia (5 años: 3 años de Grado y 2 de Máster) y participación del	

alumnado en proyectos de investigación.

Discusiones

El análisis de los Planes de Estudio nos arroja la conclusión que existen muy pocos créditos sobre la temática Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Este dato queda reflejado tanto en los Cuestionarios como en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su desagrado al afirmar que han echado falta determinados tipos de asignaturas en su Formación Inicial. Los participantes hablan de equiparar los estudios de Maestro con los de Finlandia (5 años: 3 años de Grado y 2 años de Máster) y participación del alumnado en proyectos de investigación.

Por lo tanto, se puede hablar de una Formación Inicial deficiente (datos que un 35,60% de los participantes señalaban en el Cuestionario) y que podría justificar los comentarios de los participantes en el Grupo Focal de Discusión, que hablaban de Planes de Estudio obsoletos.

Triangulación de datos. Calidad y ausencia de temáticas en los Planes de Estudio.

Tabla LIX. Triangulación de datos. Notas de corte de los Planes de Estudio de Maestro

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 88,63% de los participantes manifestaban que es necesario un cambio en la nota de corte de acceso a los estudios de Maestro.</p>	<p>Los participantes han comentado que la nota de corte es muy baja. Afirmaban que es necesario un cambio para conseguir que la profesión de Maestro adquiriera un mayor prestigio, más respeto y mejor status social.</p> <p>Comentaban la posibilidad de suprimir la Selectividad y proponer una prueba de acceso: prueba de cultura general y prueba de habilidades sociales y académicas.</p>	<p>En la Universidad Complutense Madrid (Infantil. 6,640 y Primaria. 6,001); en la Universidad Autónoma Madrid (Infantil. 6,997 y Primaria. 6,979); en la Universidad de Alcalá (Infantil. 5,836 y Primaria. 5,649); y en la Universidad Rey Juan Carlos I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Infantil (Fuenlabrada): 6,673; Infantil (Móstoles): 6,860; Infantil online (Vicálvaro): 7,380 ○ Primaria (Fuenlabrada): 6,500; Primaria (Móstoles): 5,830; Primaria online (Vicálvaro): 6,350
<p>El 67,42% de los participantes responden que los Planes de Formación Inicial si favorecerán y potenciarán que el profesorado esté más cualificado y sea más competente.</p>	<p>Los participantes comentaron que los Planes de Estudio se encuentran obsoletos: primaba lo teórico y no lo práctico; las clases magistrales, asignaturas sin interés y sin aplicación</p>	<p>Respecto a las Competencias Transversales a conseguir en los estudios del Grado de Maestro (Infantil y Primaria), existen cuatro competencias que hacen referencia a la temática Educación Intercultural e Interculturalidad o Multiculturalidad. Pero no se menciona por ningún lado la temática Educación Inclusiva, aunque si se habla de la promoción de acciones de educación en valores, que podría estar</p>

	<p>práctica, etc.</p> <p>Los participantes opinaban que ha habido una deficiente formación en determinadas áreas, tales como Atención a la Diversidad, Inclusividad, Inteligencia emocional, Innovación Docente, en Didáctica...</p>	<p>dentro del Movimiento de Escuela Inclusiva.</p> <p>En el Grado de Maestro (Primaria) no hay ninguna competencia General sobre la temática Educación Intercultural ni sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad en general. Aunque es curioso que no exista la competencia general sobre la temática Atención a la Diversidad (conocimientos en general) para el Grado de Infantil.</p>
Discusiones		
<p>El análisis de la nota de corte de las diferentes Universidad públicas de Madrid nos arroja la conclusión esperada, la nota de corte para acceder a los estudios de Maestro es muy baja. Este dato queda reflejado tanto en los Cuestionarios como en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su interés en que suba la nota de corte, para darle un mayor prestigio y status social. Por lo tanto, si queremos unos Estudios de Magisterio de calidad y excelencia, se necesita subir la nota de corte para su acceso. Para desarrollar una educación de calidad y de excelencia, se tienen que hacer cambios en numerosas parcelas.</p> <p>Por un lado, sería subir la nota de corte. Tenemos que aprender de países como Finlandia, donde los estudios de Magisterio tienen un alto prestigio y son pioneros en una educación inclusiva de calidad y de excelencia. Por ello, es necesario como dicen los participantes una prueba de acceso para seleccionar a los alumnos/as más cualificados y más motivados con los estudios de Magisterio. Por otro lado, se deberían designar más competencias sobre el Movimiento de Educación Inclusiva a conseguir para los maestros de los Grados de Educación Infantil y Primaria. Los participantes opinaban sobre la importancia de cualificar y competenciar a los futuros maestros en la temática Inclusividad o Movimiento Educación Inclusiva. En la actualidad, queda reflejada la poca o nula importancia que tiene dicha temática en las competencias a superar por los futuros maestros/as.</p>		

Tabla LIX. Triangulación de datos. Nota de corte y competencias a conseguir en los Planes de Estudio de Maestro

Tabla LX. Triangulación de datos. Calidad y ausencia de cursos sobre las temáticas planteadas en los Planes de Formación Permanente

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
El 68,93% de los participantes opinaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.	Los participantes opinaban que los Planes de Formación Permanente se encuentran muy obsoletos, son los mismos cursos de siempre, es un negocio oscuro, cultura de enchufismo, no hay reflexión crítica sobre las necesidades reales del profesorado, formadores que no están cualificados o son competentes para impartir esa formación, etc.	No se le concede la importancia que se le debería a las actividades de Formación Permanente sobre esas temáticas (Es un porcentaje ridículo de oferta) para conseguir el objetivo planteado en nuestra Investigación.
El 96,21% de los participantes opinaban que la Formación Permanente debería ser voluntaria.		<ul style="list-style-type: none"> - Sólo existen 2 actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Inclusiva de casi 2000 actividades. - Con las actividades de Formación Permanente sobre la temática Educación Intercultural paso lo mismo. Sólo existen 4 actividades de casi 2000 actividades analizadas de las 14 Instituciones de Formación Permanente. - Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja (no pasa del 13,63%). Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio, aunque tampoco es para tirar cohetes. - Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación
El 47,72% (casi la mitad) de los participantes opinaban que solo realizaban una actividad de formación permanente al año.	Además se hablaba de la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos para conseguir el sexenio) y de la obligatoriedad de la Formación Permanente, realizando varios cursos a lo largo del año, con la finalidad de reciclarse y mejorar la práctica educativa.	

permanente a partir las necesidades detectadas. En las Instituciones privadas existe mucha modalidad online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor.

Discusiones

El análisis de los Planes de Estudio nos arroja la conclusión que existe una oferta escasa de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Este dato queda reflejado en el Grupo Focal de Discusión, donde los participantes muestran su desagrado al afirmar que los Planes de Formación Permanente estaban obsoletos, que es un negocio oscuro (enchufismo, mismos cursos, no hay reflexión crítica sobre mejoras y necesidades reales del profesorado, formadores sin la cualificación o competencia necesaria); pero no en los datos del Cuestionario porque afirmaban que la calidad de la Formación Permanente era Muy Buena.

Por otro lado, en lo referente a que la Formación Permanente sea obligatoria no si existe una concordancia entre las opiniones vertidas por los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión porque en el Cuestionario, la mayoría elegía la voluntariedad y, en el Grupo Focal de Discusión, manifestaban la necesidad de una formación permanente obligatoria. Respecto a lo que marca la Normativa actualmente (mirar Anexo sobre Formación Permanente: Sexenios), afirmamos que es una Formación Permanente voluntaria pero si quieres recibir el Sexenio, debes haber cursado 10 créditos de formación permanente en esos seis años. En el Grupo Focal se manifestaba la necesidad de cambio en el proceso de sexenios (más créditos y más cursos de formación al año, además de obligatoriedad).

Otro dato que destaca el Cuestionario es que los participantes comentaban que solo hacían una actividad formativa al año. Según la normativa actual, no existe un número obligatorio de formación permanente al año.

En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación Permanente del Profesorado.

Triangulación de datos. Calidad y ausencia de cursos sobre las temáticas planteadas en los Planes de Formación Permanente

Tabla LXI. Triangulación de datos. Actividades formativas de Formación Permanente en Instituciones Públicas y Privadas

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 90,15% de los participantes manifestaban que las Instituciones Públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente.</p> <p>El 46,21% de los participantes manifestaban que optaban por Instituciones Privadas para hacer los cursos de Formación Permanente.</p>	<p>Los participantes manifestaban que la oferta formativa sobre actividades de Formación Permanente ha disminuido considerablemente en los últimos años, debido a la política de recortes. Cada vez se ofertan menos cursos y casi siempre los mismos pero tienen la ventaja de ser gratuitos, en comparación con las Instituciones Privadas que son muy caros y más en estos tiempos de recortes, que no existen becas ni ayudas para la formación pues es preferible optar por la formación gratuita.</p>	<p>Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad si podemos decir que existe una oferta baja (no pasa del 13,63%). Y en las Instituciones Privadas, el porcentaje es más amplio, aunque tampoco es para tirar cohetes.</p> <p>Existe mucha Formación Permanente sobre la temática Atención a la Diversidad que se realiza en la modalidad Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros. Son los propios profesores los que detectan sus necesidades y realizan la formación permanente a partir las necesidades detectadas. En las Instituciones privadas existe mucha modalidad online, donde la formación sobre estas temáticas pierden un poco su valor.</p>
<p>El 91,66% de los participantes mostraban su preferencia por</p>	<p>Los participantes opinaban que la</p>	<p>En nuestro análisis de los planes de Formación Permanente de las diferentes instituciones no se detallan los criterios en la selección del profesional encargado para impartir la actividad formativa.</p>

compañeros de profesión a la hora de impartir las actividades formativas de Formación Permanente.

Por el contrario, solo el 17,42% de los participantes mostraban su preferencia por especialistas universitarios.

cualificación y competencia del formador de las actividades de Formación Permanente no siempre es la correcta. Existe un negocio oculto respecto a la Formación Permanente (hablan de enchufismo, no cualificación del formador del curso, haber perdido el tiempo y no haber aprendido nada, subvenciones a instituciones con qué criterios, la no existencia de requisitos de calidad para elegir al formador, etc.).

Existe actualmente una vorágine de formación, bajo la modalidad (Seminario, Grupo de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros en los propios centros). Por lo tanto, es deducible que prefieren que esa modalidad de formación (autoformación o formación sea impartida por compañeros de profesión - que conocen la realidad del día a día -, aunque ciertamente no sabemos si esos profesionales son compañeros de profesión o son otro tipo de profesionales, como el caso de especialistas universitarios.

Discusiones

En el Grupo Focal de discusión, los participantes opinaban que la formación permanente impartida por organismos públicos ha disminuido considerablemente en los últimos años, que cada vez se ofertan menos cursos y siempre los mismos, aunque tienen la ventaja de que es gratuito. Esto concuerda con lo manifestado en la Pregunta 24 del Cuestionario, donde la gran mayoría de los participantes (90,15%) manifestaban que las instituciones públicas era el lugar más utilizado para hacer los cursos de Formación Permanente. La opinión de los participantes en el Grupo Focal de discusión concuerda en partes y no concuerda en otras partes. Concuerda en que analizando el número de actividades ofertadas por los CTIF (actividades con un ponente formador experto) si han disminuido pero si analizamos en la globalidad, incluyendo las actividades de formación en los centros (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de formación en los centros) esa opinión de los participantes queda en tierra mojada porque cada año hay más actividades de Formación Permanente.

En el Grupo Focal de discusión, los participantes opinaban que la formación permanente impartida por organismos privados ha aumentado pero como cuesta dinero y como ahora no hay becas ni ayudas para formación, pues no hay interés en gastarse dinero. Ese dato quedó reflejado en el Cuestionario

(Pregunta 24), aunque no con la contundencia manifestada en el Grupo Focal de discusión porque el 46,21% de los participantes opinaban que optaban por instituciones privadas para hacer los cursos de Formación Permanente. Sin embargo, en el análisis de las Instituciones privadas de Formación Permanente se comprueba que no ha aumentado el número de cursos, se ofertan trimestre a trimestre, o semestre a semestre las mismas actividades de Formación Permanente y de esta forma parece que hay más actividades de Formación Permanente. Además el número de entidades de Formación Permanente crece cada año. Por lo tanto, no hay más cursos de Formación Permanente, sino más entidades que se dedican a impartir actividades de Formación Permanente y actividades que son repetidas cada trimestre y/o semestre.

En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia (bajo la modalidad de Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros – Modalidad de autoformación o formación impartida por compañero/a de profesión, que conocer la realidad del día a día) pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación Permanente del Profesorado, y en la selección del formador encargado de impartir la actividad formativa (establecer criterios de calidad y excelencia en su selección) así como ayudas y becas para la Formación Permanente.

Tendríamos que analizar y reflexionar sobre el por qué de esa elección mayoritaria de formación permanente (bajo la modalidad de Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en los Centros – Modalidad de autoformación o formación impartida por compañero/a de profesión, que conocer la realidad del día a día) elegida por los profesionales de la Educación.

Triangulación de datos. Actividades formativas de Formación Permanente en Instituciones Públicas y Privadas.

Tabla LXII. Triangulación de datos. Temáticas de la oferta formativa de Formación Permanente

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
El 62,12% de los participantes manifestaban que las TIC era una temática muy demandada. Aunque otras temáticas (actualización en estrategias metodológicas, actualización en conocimientos científicos, idiomas) eran igualmente muy demandadas.	Los participantes manifestaban que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en las Instituciones Públicas y reflejan su queja y malestar porque consideraban que existen otro tipo de temáticas igual de importantes y significativas que deberían ofertarse.	Con respecto a las actividades de Formación Permanente sobre la temática TIC no podemos dar una información detallada porque no es una categoría primordial para esta investigación. Si podemos dar el dato de que existe una gran variedad de temáticas en la oferta formativa de Formación Permanente tanto de instituciones Públicas como Privadas.

Discusiones

En el Grupo Focal de discusión se manifestaba que existe una vorágine de cursos en TIC e idiomas en instituciones públicas, también en algunas privadas, pero se preguntaban qué donde quedaban otras temáticas que son también muy importantes. Esta opinión vertida se contradice con los resultados obtenidos en la Pregunta 22 del Cuestionario porque un porcentaje significativo de los participantes (62,12%) opinaban que las TIC era una temática muy demandada, pero eran igual de demandadas que otras temáticas. Este dato reflejado en los cuestionarios y en el Grupo Focal de Discusión no se ve reflejado en el análisis de las actividades de Formación Permanente de las Instituciones analizadas porque existe una oferta variada de temáticas.

En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por reciclarse y mejorar su práctica educativa para ofrecer una educación de calidad y de excelencia pero se necesita cambios y mejoras en los Planes de Formación

Permanente del Profesorado.

Triangulación de datos. Temáticas de la oferta formativa de Formación Permanente

Tabla LXIII. Triangulación de datos. Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
El 46,21% de los participantes opinaban que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros no era el que potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente.	Los participantes opinaban con firmeza y contundencia que el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, depende del criterio de cinco personas que normalmente no reúnen los requisitos necesarios (conocimientos, experiencia, cualificación, competencia) para formar parte de un Tribunal.	<p>El análisis del Procedimiento Selectivo de acceso al Cuerpo de Maestros (Anexo XXVI) nos muestra el estado actual del proceso. Es un procedimiento de Concurso-Oposición.</p> <p>Por un lado, el Concurso, donde existe un baremo con los posibles puntos a conseguir según titulaciones y experiencia laboral.</p> <p>Y, por otro lado, la Oposición, donde existen las siguientes pruebas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una prueba escrita, que es eliminatoria. Dicha prueba consta de dos exámenes: Primera parte (Examen del práctico. Que a su vez tiene dos pruebas: Prueba del Común – examen de “cultura general” – y Prueba del Caso práctico – examen sobre un supuesto práctico de la práctica docente) y Segunda Parte (Examen del Temario). <p>Hay que aprobar esta parte para pasar a la prueba Oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una prueba oral. Tienen que hacer una defensa de la programación presentada, una exposición de la unidad didáctica salida al azar y responder a las preguntas que pueda hacer el Tribunal. <p>Si ambas partes están aprobadas, se hará la nota media ponderada con los puntos del Concurso y de la Oposición y se pone la nota final.</p>
El 67,12% de los participantes manifestaban que a la experiencia laboral habría que darle mayor importancia en el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros.	Los participantes opinaban que en el Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros ha primado la experiencia laboral por encima de las notas de los exámenes de la Oposición.	
El 62,12% de los participantes manifestaban su preferencia por darle una mayor importancia a la resolución de planteamientos prácticos reales.	Manifestaban que eso era injusto porque personas con sobresaliente en la nota de Oposición no habían conseguido la plaza por no tener	

El 82,57% de los participantes afirmaban que el conocimiento de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio había que darle una mayor importancia.

experiencia laboral.

Los participantes manifestaban que para el Concurso Oposición es importante la experiencia laboral pero también las diferentes pruebas de las que consta el Concurso- Oposición como, por ejemplo, los casos prácticos, prueba de cultura general, prueba del temario...

Además, en las propuestas, comentaban la posibilidad de ofrecer dos modalidades de Concurso- Oposición: por un lado, los profesionales con mayor experiencia laboral y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia laboral.

Discusiones

El Procedimiento de acceso al Cuerpo de Maestro es el que es, no podemos hacer valoraciones subjetivas porque entraríamos en una vorágine de reflexiones que no nos llevarían a ningún lugar, lo único que podríamos hacer es proponer posibles propuestas de mejora, pero nada más.

La contundencia y firmeza que manifiestan los participantes en el Grupo Focal de Discusión respecto al obsoleto, injusto y nada objetivo Sistema de acceso al Cuerpo de Maestro no se vio reflejada en el Cuestionario porque solo la mitad (no llega al 50%, es el 46,21%) manifestaban que se potenciaba la inclusión del profesorado más cualificado y competente; dando a entender que en el Cuerpo de Maestros se “cuelan” muchos profesionales que no

están cualificados y competentes. Por eso, según los participantes el actual Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros es injusto y nada objetivo, aunque tenemos que matizar que es una opinión subjetiva porque no hay datos objetivos que demuestren eso, solo existen ideas, preferencias por otro tipo de Procedimiento. Se habla de cambiar determinadas pruebas o darle una mayor importancia a unas partes del Procedimiento que a otras.

El Procedimiento de acceso al Cuerpo de Maestros, desde la época de la LOGSE hasta la actualidad ha sido el mismo hasta el año 2011. Se iban haciendo pequeñas modificaciones respecto al baremo pero no sobre las pruebas de la Oposición. Si es cierto, analizando este dato, que el temario exigido pueda estar un poco obsoleto porque lleva muchos años en vigor.

Por otra parte, los participantes en el Cuestionario y en el Grupo Focal de Discusión manifestaban en la idea y preferencia por una prueba que valorase los conocimientos teóricos en tres áreas (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio) y que se le diese una mayor importancia porque necesitamos profesionales cualificados y competentes. Esa prueba deseada por los participantes es ya una realidad. En la Convocatoria del año 2011 se introdujo por primera vez y en la del 2013 se ha vuelto a introducir.

En el Grupo Focal de Discusión se hablaba de la injusticia que suponía obtener un sobresaliente en las notas de la Oposición y no conseguir plaza, por no disponer de experiencia laboral (Es muy normal que profesionales con mucha menos nota consigan plaza antes – por la experiencia laboral - que esos que han sacado un sobresaliente). Este problemática que observan los participantes es una cualidad del Concurso-Oposición, es un concurso (donde se exigen una serie de requisitos y se da un baremo por titulación, por cursos, por experiencia laboral, etc.) y es una oposición (pasar las pruebas exigidas). Los que tengan la mejor puntuación entre el concurso y la oposición son los que obtienen la plaza en el Cuerpo de Maestros. Podemos estar de acuerdo o no en los criterios o no que se siguen en el baremo pero la modalidad de Concurso-Oposición se rige de esta forma. Que se cambien las puntuaciones del baremo, que se de mayor importancia a unas pruebas u otras, etc. es menester que compete a la Administración. Se debería pedir que fuese hecho con los mayores rigores de calidad y excelencia.

Respecto a la propuesta comentada de ofrecer dos modalidades en el Concurso-Oposición (Por un lado, los profesionales con mayor experiencia y, por otro lado, los profesionales que no poseen experiencia) podría ser una solución a la problemática existente. De hecho, ese tipo de modalidad existe en otros Cuerpos.

Triangulación de datos. Sistema de acceso al Cuerpo de Maestros

Tabla LXIV. Triangulación de datos. El reto de la diversidad

Cuestionarios	Grupo Focal de Discusión	Análisis de Documentos
<p>El 90,15% de los participantes manifestaban que era necesario un cambio de actitudes y metodologías para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>El 82,57% de los participantes afirmaban que no estaban suficientemente formados para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Una mayoría importante de los participantes afirmaban que habría que recompensar de alguna forma al profesorado más cualificado y competente.</p>	<p>Los participantes manifestaban su preferencia por cambios estructurales en el sistema educativo (diseño de un Currículo inclusivo, cambio en las actitudes del profesorado porque existe todavía cultura excluyente, renovación en las estrategias metodológicas, creación de sistema de redes de colaboración entre el profesorado, etc.) porque son conscientes de que no estaban suficientemente formados ni poseen los recursos y ayudas necesarias para dar respuesta a la diversidad.</p> <p>Además eran partidarios de recompensar económica o no económica (otro tipo de compensación) al profesorado más cualificado y competente. Y también de ofrecer un</p>	<p>En los diferentes documentos analizados no existen datos para reflexionar sobre lo que supone el reto de la diversidad.</p>

sistema de ayudas y becas para intercambios y visitas a centros pioneros.

Discusiones

Existe un gran interés en el profesorado participante en la investigación en realizar cambios estructurales en el sistema educativo: cambios en las actitudes del profesorado para no excluir y educar en y para la diversidad; renovación de las estrategias metodológicas para ofrecer una educación inclusiva de calidad y de excelencia; creación de un sistemas de redes de colaboración del profesorado; cambios en la normativa para que la educación inclusiva sea parte obligatoria del sistema; en crear cultura inclusivas en los centros y aulas, etc. Y todos estos cambios, ¿para qué? Para ofrecer una educación de calidad ante el reto de la diversidad porque dichos profesionales son conscientes de que no están formados ni poseen los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad. Además, son partidarios de recompensar al profesional más cualificado y competente, que son los que pueden dar un empuje a ese cambio y mejoras necesarias en la práctica docente. La idea de ayudas y becas para intercambios y visitar a centros pioneros supondría un nuevo camino hacia la mejora de la práctica educativa con criterios de calidad y excelencia.

En conclusión, podemos afirmar con los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, que el profesorado tiene interés por favorecer ese cambio pero se topan con la ideología y políticas educativas del Gobierno y de las Administraciones correspondientes.

Triangulación de datos. El reto de la diversidad

Tabla LXV. Propuestas de mejora

Categorías	Propuestas de mejora
Formación Inicial del Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - La primera media que se plantearía sería un cambio en el acceso a los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y/o Primaria. Los cambios que se proponen son los siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Suprimir la Selectividad</u> (es una propuesta que ya ha tomado el Ministerio de Educación). ○ <u>Subir la nota de corte de acceso a los estudios de Grado de Maestro</u>. Debería equipararse a las Carreras que tienen un buen reconocimiento social. ○ <u>Hacer prueba de acceso a los estudios de Maestro</u>: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una primera prueba. Realización de un test dirigido a evaluar las destrezas literarias, numéricas, lingüísticas y de cultura general. Aquellos alumnos/as con las mejores puntuaciones en este test pasan a la segunda prueba. ▪ Una segunda prueba. En este caso, los alumnos/as son examinados en sus destrezas comunicativas y habilidades sociales, su motivación para el aprendizaje y su habilidad académica. - Una segunda medida que se plantearía sería introducir cambios en el propio Plan de Estudios. Los cambios a introducir serían:

- Duración de 5 años de los estudios de Maestro (copia del Modelo de Finlandia). Al término de los cinco años, obtendrían el título de Maestro. Esos cinco años de estudio comprenderían 3 años de Grado en Educación y 2 años de Máster de Maestro.
 - La formación del profesorado debería ser completada con una serie de núcleos formativos (ideas aportadas por los participantes en la investigación):
 - Análisis de las propias actitudes sobre temas como la inmigración, igualdad de oportunidad, atención a la diversidad, racismo, exclusiones...
 - La participación cívica: derechos humanos, derechos de la ciudadanía, formación cívica en una sociedad plural, valores de libertad, igualdad, solidaridad, cooperación...
 - Insistir en la formación de contenidos actitudinales: convivencia multicultural, cooperación intercultural, educación inclusiva...
 - Competencias técnicas: aprendizaje cooperativo, enseñanzas multinivel, diseños de actividades adaptada.
 - Competencias comunicativas y de mediación en el aula, importancia de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.
- Prácticas docentes, estrechamente supervisadas. Para ello, es necesario y requisito imprescindible una coordinación y comunicación constante entre Universidad y Escuela de prácticas (Reuniones periódicas. Esto permitirá al alumnado tener una información constante sobre su competencia y cualificación, donde se le guiará en la formación y se le dará flexibilidad y

autonomía para mostrar sus habilidades y cualidades en un aula. El fin primero y último de este proceso es dar la mejor formación posible y de mayor calidad al alumnado.

- Participación de los estudiantes en los Proyectos de Investigación que están llevando a cabo los profesores universitarios. Permitirá a los alumnos/as adentrarse de forma más especializada en un área pedagógica y prepararse para participar de forma activa en futuras comunidades de docentes investigadores.
- Una tercera medida que se propone sería introducir cambios en la experiencia, actitudes y estrategias metodológicas. Los cambios a introducir serían:
- Profesorado universitario que tenga amplia experiencia académica en las etapas de Infantil y Primaria.
 - El profesorado universitario debería usar las clases magistrales sólo en momentos puntuales, deberían hacer uso de clases prácticas y de reflexión crítica y constructiva, donde el alumnado sea el protagonista activo del proceso e-a.
 - El profesorado universitario debería tener la obligación de desarrollar un Proyecto de Investigación en la duración de los estudios universitarios. Así, podría facilitar la participación de los estudiantes en dichos Proyectos de Investigación.
 - El profesorado universitario debería tener la obligación de formarse y reciclarse continuamente para favorecer su cualificación y competencia como profesor universitario; asistiendo a conferencias, seminarios, cursos... y así poder aplicar esas nuevas capacidades aprendidas (conocimientos, técnicas, estrategias, habilidades, destrezas, actitudes...) en la formación inicial

de su alumnado. Y, a su vez, que se evalúe su práctica docente cada año.

- Premiar o incentivar al profesorado universitario más competente y cualificado con mayores recursos, con ayudas, etc.
- Por último, y no menos importante, una cuarta medida que se propone, para asegurar la calidad y excelencia de esta formación, sería destinar mayor dotación económica y de recursos a las Universidades para poder afrontar estos cambios y renovaciones. Por desgracia, estamos en una época de ajustes, recortes... donde la Educación está sufriendo la tijera de una manera ilógica y vergonzosa.

Formación Permanente del Profesorado

La propuesta de mejora para la Formación Permanente sería la siguiente:

- La Formación Permanente debería ser obligatoria (como expresaban los participantes en Grupo Focal de Discusión), no voluntaria como es actualmente.
- Suprimir la Formación Permanente “Titulitis” que solo persigue la obtención de un título o certificado sin importar el aprendizaje obtenido. Es decir, se paga por recibir un título o certificado. (Por desgracia, mucha Formación Permanente está concebida así). Es necesaria una Formación Permanente de calidad y de excelencia.
- Establecer un auténtico Plan de actividades de Formación Permanente para responder al reto de la diversidad con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva. Debería establecerse un mínimo de actividades a impartir y un entramado de actividades desde la Asesoría de Orientación Escolar y Diversidad para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas.
- Establecer criterios de calidad y excelencia que evalúen los diferentes cursos de Formación

Permanente y a las Instituciones, Sindicatos y Asociaciones que imparten cursos de Formación Permanente. Aquellos cursos que no cumplan con esos criterios de calidad y excelencia no podrán ser homologados y, por tanto, no podrán ser ofertados.

- Destinar más dinero y recursos a las Instituciones Públicas que ofertan cursos de Formación Permanente.
- Premiar e incentivar (con recursos, ayudas, etc.) al profesorado reflexivo, constructivo e innovador.
- Implantar y desarrollar un sistema amplio, eficiente y transparente (todo profesional de la educación tenga la oportunidad) de intercambios de experiencias entre profesionales de la educación y visitas a centros y/o profesionales pioneros e innovadores. (Actualmente son plazas muy limitadas y requisitos que solo puede cumplir una parte del profesorado. Además son plazas dadas a dedo).
- Vincular para el profesorado funcionario la concesión del complemento de formación permanente (Sexenio) a una cuantía económica pero con una serie de cambios significativos e importantes:
 - o Hacer más créditos europeos en Formación Permanente cada año y al cabo de los 6 años
 - o Formación que tenga una aplicación práctica en su práctica docente.
 - o Cursos de Formación Permanente deben ser impartidos por profesionales de la Educación que cumplan con requisitos de calidad y excelencia y con requisitos tales como experiencia y práctica docente en esa temática.

Sistema
de acceso al
Cuerpo de Maestros

c) Propuesta de medidas en el Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros.

- Una primera medida sería introducir una prueba eliminatoria, Prueba Destreza Conocimientos

Básicos. Es una prueba escrita. Los participantes tendrán que demostrar sus destrezas literarias, numéricas, lingüísticas y de cultura general (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales). La Comunidad de Madrid es la única Comunidad Autónoma de España que ha presentado una prueba parecida en los años 2011 y 2013.

- Una segunda medida sería introducir cambios en la Prueba del Temario. Aquí se plantearía un cambio con el actual temario existente (25 temas. Ver Anexo CXXXI). En el anterior Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero, el ex Ministro Ángel Gabilondo, en un proceso de reflexión con la Comunidad Educativa, propuso un temario de 60 temas. Por ello, se propuso una renovación del temario, ampliándolo y actualizándolo a las necesidades, demandas y características de la Educación del Siglo XXI. (Ver Anexo CXXXII).

d) Propuesta de medidas en la selección del Tribunal del Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros.

- Garantizar los niveles de calidad y excelencia del Tribunal seleccionado para valorar las distintas pruebas del Procedimiento Selectivo de Acceso al Cuerpo de Maestros.

Las comisiones encargadas de juzgar los méritos no están constituidas por especialistas en la materia. Ello lleva inevitablemente a que los criterios de evaluación no puedan ser más que puramente formales, subjetivos y burocráticos.

Serán elegidos los profesionales que reúnan una serie de requisitos, entre los cuales, destaquen la formación inicial y permanente, la experiencia docente, las publicaciones y las investigaciones realizadas. Actualmente se elige por azar entre el profesorado que se presenta voluntariamente sin

pedir ningún tipo de requisito.

Educación inclusiva
de calidad
y de excelencia

- La primera medida a plantear sería un pacto político en Educación. Aprobación parlamentaria de un Pacto de Estado por la Educación, suscrita por los principales partidos políticos con el apoyo de los estamentos y entidades educativas, que garantice la estabilidad básica de la legislación educativa.
- La segunda medida a plantear sería la Inversión económica en Educación. Destinar una partida económica importante para la Educación. Dotar a la escuela pública de los mejores recursos para que se reconozca la Educación en España por los criterios de excelencia y calidad.
- La tercera medida a plantear sería reforzar la figura del Maestro. Reivindicar de la sociedad y de las administraciones competentes no sólo el reconocimiento de esa función capital que ejerce el profesor al servicio de los alumnos, sino también la necesidad de gozar de la confianza plena de las familias y del apoyo real y efectivo de las autoridades educativas, como condiciones indispensables para la mejora escolar.
- La cuarta medida a plantear sería apostar por políticas educativas inclusivas verdaderas, efectivas y de calidad. El principio y fin educativo de cualquier política educativa tiene que ser desarrollar escuelas para todos, es decir organizar el sistema educativo para dar respuesta a la diversidad presente en el proceso de enseñanza aprendizaje con criterios de calidad en una auténtica escuela inclusiva. Para ello, es necesario:
 - El desarrollo de una normativa donde se incluya y se desarrolle este aspecto: la educación inclusiva o la escuela para todos.
 - El desarrollo tanto de Comunidades educativas inclusivas (formación del profesorado y de las familias en la inclusión) como Proyectos Educativos inclusivos, donde se todas las aulas y

prácticas educativas sean inclusivas. Por ello, es indispensable la creación de un currículo inclusivo, abierto a la diversidad.

- La formación inicial y permanente del profesorado desde la perspectiva de la Inclusividad, dónde se les enseñe a educar en y para la diversidad y dar respuesta a la diversidad con criterios de calidad y excelencia en una auténtica escuela inclusiva. Por lo tanto, la formación del profesorado debe partir del conocimiento del origen de esta diversidad y de los nuevos problemas y las nuevas exigencias que genera la diversidad del alumnado en el interior de un sistema educativo tradicionalmente organizado a partir de la uniformidad.
- Superación de todas las barreras de exclusión (la falta de comprensión, la falta de aptitudes necesarias, las actitudes existentes, la insuficiencia de recursos, las emociones negativas...), valorando la diferencia y haciendo de la diversidad un valor de calidad y de excelencia al servicio de la Educación.
- La movilización de recursos humanos, materiales y económicos para hacer efectivo este principio de Inclusión.
- Un amplio desarrollo de licencias y ayudas al profesorado para visitar centros pioneros o centros especializados, aprendiendo desde la observación e intercambiando conocimientos y experiencias. Licencias y ayudas que lleguen a todo el profesorado, no sólo a unos cuantos.
- El desarrollo de redes de colaboración y aprendizaje (intercambio de experiencias, conocimientos, etc.) entre el profesorado.
- Tradicionalmente la escuela ha potencia actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaba en una organización igualitaria del trabajo escolar. Por ello, se de promover la enseñanza adaptativa o multinivel. Valoración de la calidad y excelencia del

aprendizaje significativo, dejar a un lado la competitividad.

Propuestas de mejora.

Anexo XXX. Temario actual para las Oposiciones de Maestro

TEMARIO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL

1. Características generales del niño y la niña hasta los seis años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos. El desarrollo infantil en el primer año de vida. El papel de los adultos.
2. El desarrollo psicomotor en los niños y niñas hasta los seis años. La psicomotricidad en el currículo de la educación infantil. La sensación y percepción como fuente de conocimientos. La organización sensorial y perceptiva. La intervención educativa.
3. El desarrollo de la personalidad. El desarrollo afectivo en los niños y niñas de cero a seis años. Aportaciones de distintos autores. La conquista de la autonomía. Directrices para una correcta intervención educativa.
4. El niño descubre a los otros. Procesos de descubrimiento, de vinculación y aceptación. La escuela como institución socializadora. El papel del centro de Educación Infantil en la prevención e intervención con niños y niñas en situación de riesgo social. Principales conflictos de la vida en grupo.
5. Desarrollo cognitivo hasta los seis años. El conocimiento de la realidad. La observación y exploración del mundo físico, natural y social. Génesis y formación de los principales conceptos.
6. Influencia de las principales corrientes pedagógicas y psicológicas en la educación infantil. Visión actual de sus aportaciones. Experiencias renovadoras relevantes. Valoración crítica.
7. La familia como primer agente de socialización. La transformación de la función educativa de la familia a lo largo de la historia. Expectativas familiares respecto a la educación infantil. Período de adaptación de los niños y niñas al centro educativo. Relaciones entre la familia y el equipo docente.
8. Educación para la salud. Actitudes y hábitos referidos al descanso, higiene y actividad infantil. Prevención de accidentes, primeros auxilios y enfermedades infantiles. Criterios para intervención educativa.
9. Alimentación, nutrición y dietética. Alimentación equilibrada y planificación de menús. Trastornos infantiles relacionados con la alimentación. Las horas de comer como momentos educativos.
10. La educación sexual en la etapa infantil. Descubrimiento e identificación con el propio sexo. La construcción de los roles masculino y femenino. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.
11. Consecución de las capacidades generales de la etapa mediante objetivos y contenidos de las áreas del currículo de educación infantil.
12. Principios de intervención educativa de educación infantil. El enfoque globalizador. Sentido y significatividad del aprendizaje. Una metodología basada en la observación y en la experimentación. Su concreción en el marco del proyecto curricular.
13. La programación en el segundo ciclo de educación infantil. Objetivos, contenidos y metodología adecuada para los niños y niñas de cero a tres años.
14. La programación en el segundo ciclo de educación infantil. Objetivos, contenidos y propuestas metodológicas más adecuadas para este ciclo. Las distintas unidades de programación. La continuidad entre la educación infantil y primaria. Medidas curriculares y vías de coordinación.
15. La función del maestro o maestra en educación infantil. La intencionalidad educativa. Relaciones interactivas entre el niño y el educador. El maestro como miembro del equipo educativo y en su relación con las familias.
16. La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo.
17. Equipamiento, material didáctico y materiales curriculares en educación infantil. Selección, utilización y evaluación de los recursos materiales.
18. El desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento. Evolución de la comprensión y de la expresión. La comunicación no verbal. Problemas más frecuentes en el lenguaje infantil.
19. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la educación infantil. Técnicas y recursos para la comprensión y la expresión oral. La intervención educativa en el caso de lenguas en contacto.
20. La literatura infantil. El cuento: su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales o escritos. Actividades a partir del cuento. La biblioteca de aula.
21. La educación musical en educación infantil. El descubrimiento del sonido y del silencio. Características y criterios de selección de las actividades musicales. Los recursos didácticos. El folclore popular.
22. Evolución de la expresión plástica en los niños y niñas. Elementos básicos del lenguaje plástico. Objetivos, contenidos, materiales, actividades, estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica. Modelos y estereotipos.

23. La expresión corporal. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas.
24. La influencia de la imagen en el niño. La lectura e interpretación de imágenes. El cine, la televisión y la publicidad. Criterios de selección y utilización de materiales audiovisuales y de las nuevas tecnologías en la educación infantil.
25. Formación de capacidades relacionadas con el desarrollo lógico-matemático. Recursos didácticos y actividades adecuadas a la etapa de educación infantil.

TEMARIO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1. Características básicas del desarrollo psicoevolutivo de los niños y niñas de los seis a los doce años. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje.
2. La concreción de los currículos en el marco del proyecto educativo del centro. Programación docente para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado: principios pedagógicos que deben tenerse en cuenta, estrategias para su elaboración en el ciclo, curso y aula. Coordinación docente.
3. La tutoría en la Educación primaria. Apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje. Colaboración con las familias. Funciones del tutor en relación con el equipo docente y otros profesionales. El plan de acción tutorial. Propuestas de acción tutorial.
4. La atención a la diversidad del alumnado. Principios y estrategias. Medidas organizativas, curriculares y didácticas. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Medidas educativas específicas.
5. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación primaria. Características, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Promoción y planes específicos de refuerzo.
6. Las tecnologías de la información y la comunicación. Intervención educativa para su uso y aplicación en las diferentes áreas de conocimiento.
7. El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
8. Construcción de la noción de tiempo histórico en la Educación primaria. Ámbitos de estudio de procesos y hechos históricos. El aprendizaje de las grandes etapas históricas de la humanidad. Utilización de documentos: orales, escritos y restos materiales. Intervención educativa.
9. El entorno y su conservación. Relaciones entre los elementos de los ecosistemas, factores de deterioro y regeneración. Capacidad de los seres humanos para actuar sobre la naturaleza. Intervención educativa.
10. El aprendizaje de los fenómenos físicos y los cambios químicos. Planificación y realización de experiencias para el estudio de propiedades, características y comportamiento de la materia y la energía.
11. El área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
12. El área de Educación artística en la Educación primaria como área integrada: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
13. Los diferentes lenguajes y técnicas artísticas. Intervención educativa en la elaboración de composiciones plásticas e imágenes: planificación, diseño y organización del proceso; selección y utilización de materiales y técnicas.
14. El área de Lengua castellana y literatura en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Desarrollo de la competencia comunicativa en otras áreas del currículo.
15. La intervención educativa en la reflexión sistemática sobre el lenguaje en la Educación primaria en relación con las condiciones de uso: el contexto comunicativo, los ámbitos de uso y el texto. La adquisición de la lectura y la escritura.
16. La educación literaria en el contexto escolar. Manifestaciones literarias más importantes aplicadas a la Educación primaria. Técnicas y estrategias de utilización de la literatura infantil y juvenil. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula como recursos didácticos en la educación literaria.

17. Proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la Educación primaria: comprensión y expresión oral, elementos no lingüísticos que acompañan a la comunicación oral. Estrategias de intervención educativa.
18. Desarrollo y características del proceso lector en la Educación primaria. Técnicas y estrategias de comprensión lectora en diferentes situaciones de comunicación y con diferentes tipos de textos. La lectura: planes de fomento y estrategias de intervención educativa.
19. Desarrollo de la expresión escrita en la Educación primaria. Métodos y estrategias de aprendizaje. Composición de diferentes textos escritos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Estrategias de intervención educativa.
20. El área de Matemáticas en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
21. Resolución de problemas. Diferentes clases y métodos de resolución. Planificación, gestión de los recursos, representación, interpretación y valoración de los resultados. Estrategias de intervención educativa.
22. El aprendizaje de los números y el cálculo numérico. Números naturales, enteros, fraccionarios y decimales. Sistemas de numeración. Relación entre los números. Operaciones de cálculo y procedimientos del mismo (cálculo escrito, mental, estimación y calculadora). Intervención educativa.
23. Las magnitudes y su medida. Unidades e Instrumentos de medida. Estimación y aproximación en las mediciones. Recursos didácticos e intervención educativa.
24. Evolución de la percepción espacial en la Educación primaria. Elementos, formas y relaciones geométricas en el entorno: clasificación y representación. Intervención educativa.
25. Recogida, organización y representación de la información. Tablas de datos. Tipos de gráficos. Aplicaciones en las distintas áreas y en la interpretación de datos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de datos.

Anexo XXXI. Borrador de propuestas de Temario para las Oposiciones de Maestro

Especialidad: EDUCACIÓN INFANTIL

1. El sistema educativo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: características, estructura y organización. La Educación infantil: objetivos, organización, principios pedagógicos y evaluación.
2. Organización de los centros de Educación infantil y primaria. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. El proyecto educativo de centro. La Programación General Anual. Participación de la comunidad educativa.
3. El plan de convivencia del centro. Medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos. La mediación escolar.
4. Las funciones del maestro o maestra en la educación infantil. Práctica educativa y ámbitos de intervención. Relaciones interactivas entre el niño y el educador. El equipo docente. Organización y tareas compartidas. La formación permanente del profesorado de educación infantil.
5. La investigación educativa: Metodologías y técnicas básicas. Diseño de proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación. La aplicación de experiencias innovadoras en la educación infantil.
6. La prevención de riesgos laborales en la práctica docente. Enfermedades por agentes biológicos. Accidentes. Fatiga postural. Cuidado del aparato fonador.
7. Escuela y sociedad. La educación Infantil como responsabilidad compartida. La escuela como institución socializadora. La sociedad como agente educativo. La compensación de las desigualdades en la educación Infantil. El respeto a las diferencias.
8. La familia como primer agente de socialización. La transformación de la función educativa de la familia a lo largo de la historia. Estilos educativos familiares. Expectativas familiares respecto a la Educación infantil. La familia y la escuela: formas de contacto y colaboración. Orientación a las familias.
9. La escuela como contexto de socialización. Proceso de descubrimiento, de vinculación y de aceptación. La relación con los demás y la adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia y relación social. Principales conflictos de la vida en grupo y estrategias para la resolución pacífica de los mismos.
10. El período de adaptación al centro educativo. Objetivos y orientaciones para su planificación. La interacción familia-escuela durante el período de adaptación.
11. Características generales del niño y la niña hasta los seis años. Principales factores que intervienen en su desarrollo. Etapas y momentos más significativos. El papel de la familia y la escuela.
12. Desarrollo cognitivo hasta los seis años. Distintos enfoques teóricos. La representación de sucesos y situaciones. El desarrollo de la atención y de la memoria. Habilidades cognitivas básicas. Utilización de procedimientos y estrategias para la resolución de problemas.
13. El conocimiento de la realidad. La observación y exploración del medio físico, natural y social. El conocimiento categorial. Génesis y formación de los principales conceptos.
14. El desarrollo psicomotor en los niños y las niñas hasta los seis años. Bases del desarrollo psicomotor. Factores que intervienen. Evolución de las habilidades y destrezas motrices. La sensación y la percepción como fuentes de conocimiento. La organización sensorial y perceptiva. Intervención educativa.
15. Aspectos de la psicomotricidad. La independencia, la coordinación, el tono, el control respiratorio, control postural y equilibrio. La movilización de las competencias psicomotrices. Orientaciones metodológicas. Juegos y actividades.
16. El esquema corporal. Secuencia evolutiva. El proceso de lateralización. La estructuración del espacio y el tiempo. Intervención educativa.
17. El desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la competencia comunicativa. Lenguaje y pensamiento. Evolución de la comprensión y de la expresión. Identificación de las alteraciones más frecuentes del lenguaje y del habla infantil. Actuaciones preventivas.
18. El desarrollo de la personalidad en los niños y las niñas de cero a seis años. Construcción gradual de la propia identidad a través de la formación de una imagen ajustada y positiva de sí mismo. El proceso de conquista de la autonomía personal. Aportaciones de distintos autores. Intervención educativa.
19. Sentimientos y emociones en la etapa de educación infantil. Identificación, expresión y control progresivo de los mismos. Desarrollo de sentimientos de autoestima. Aceptación y valoración positiva de los demás. Intervención educativa.
20. Establecimiento de relaciones afectivas con los otros y respeto por las diferencias. Desarrollo de la empatía y la asertividad. Asunción de responsabilidades en actividades colectivas, trabajo cooperativo y esfuerzo individual. Intervención educativa para lograr un clima de seguridad, tranquilidad y afecto en el aula.
21. La propuesta pedagógica en el marco en el proyecto educativo del centro. La concreción de los contenidos educativos del primer ciclo y del currículo de segundo ciclo en la propuesta pedagógica.
22. Principios de intervención educativa en Educación infantil. El enfoque globalizador e integrado. Sentido y significatividad del aprendizaje. Una metodología basada en la interacción, la observación, la experimentación y el juego. Aplicación de estos principios en la propuesta pedagógica.

23. Análisis de los elementos del currículo en la Educación infantil: objetivos, contenidos y criterios de evaluación. El tratamiento de las competencias básicas en esta etapa educativa.
24. La programación en el primer ciclo de Educación infantil. Objetivos, contenidos y métodos pedagógicos. Las distintas unidades de programación. La continuidad entre los dos ciclos de Educación infantil. Medidas curriculares y vías de coordinación.
25. La programación en el segundo ciclo de Educación infantil. Objetivos, contenidos y métodos pedagógicos. Las distintas unidades de programación. La continuidad entre la Educación infantil y la Educación primaria. Medidas curriculares y vías de coordinación.
26. La organización de los espacios y del tiempo. Criterios para una adecuada distribución y organización espacial y temporal. Ritmos y rutinas cotidianas. La evaluación de los espacios y del tiempo.
27. Equipamiento, materiales didácticos y materiales curriculares en Educación infantil. Selección, utilización y evaluación de los recursos materiales. El uso de la biblioteca de aula y de la biblioteca escolar como recursos didácticos.
28. Estrategias organizativas, curriculares, relacionales y metodológicas para conseguir la motivación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. El clima del aula como factor determinante.
29. El juego como factor de desarrollo, como recurso didáctico, como Instrumento privilegiado de aprendizaje y de intervención educativa. Características y clasificaciones del juego infantil. Teorías sobre el juego. El juego en el aula: recursos y pautas organizativas. La observación del juego infantil.
30. La educación sexual en la etapa infantil. Descubrimiento e identificación con el propio sexo. La construcción de los roles masculino y femenino. Estrategias educativas para evitar la discriminación de género.
31. Alimentación, nutrición y dietética. Alimentación equilibrada y planificación de menús. Trastornos infantiles relacionados con la alimentación. Las horas de comer como momentos educativos.
32. Educación para la salud. Actitudes y hábitos referidos al descanso, higiene y actividad infantil. Prevención de accidentes, primeros auxilios y enfermedades infantiles. Criterios para la intervención educativa.
33. Exploración y aprendizaje de las relaciones espaciales en los niños de cero a seis años. Situación de uno mismo y de los objetos en el espacio. Las posiciones relativas y su representación. Desplazamientos orientados.
34. El conocimiento del medio natural y de los seres y elementos que lo integran. Características, funciones y relaciones de los seres vivos. Observación e interpretación de algunos fenómenos de la naturaleza, sus manifestaciones y consecuencias. La conservación del medio ambiente.
35. El niño como miembro de la sociedad. Actividades y espacios culturales de su entorno. Conocimiento de algunos rasgos culturales propios. Aproximación a usos y costumbres sociales y manifestaciones culturales. Actitudes de respeto y aprecio hacia ellas.
36. El conocimiento de los elementos del medio físico en educación infantil. Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Clasificación de elementos y exploración de sus cualidades y grados. Identificación de formas planas y tridimensionales. Exploración de cuerpos geométricos.
37. Formación de capacidades relacionadas con el desarrollo lógico matemático. Orientaciones metodológicas, recursos, estrategias didácticas y actividades adecuadas a la Educación infantil.
38. El aprendizaje de los números en la Educación Infantil. Estrategias infantiles para la cuantificación de colecciones. El conocimiento de la serie numérica. La enseñanza del conteo y sus reglas. El uso de los primeros números cardinales y ordinales.
39. El aprendizaje de las nociones temporales. Estimación intuitiva y medida del tiempo. Orientaciones metodológicas y actividades. Criterios para la evaluación.
40. La exploración y el aprendizaje de la medida en la Educación infantil. Aproximación al uso de las unidades y los instrumentos de medida. El aprendizaje de las nociones temporales. Medida del tiempo. Estimación intuitiva y medida del tiempo.
41. La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en la Educación infantil. Estrategias didácticas y recursos para desarrollar la comprensión y la expresión oral. Juegos lingüísticos. La intervención educativa en el caso de lenguas en contacto.
42. Diferentes teorías y enfoques sobre la adquisición y desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita en la Educación infantil. El proceso de iniciación y aprendizaje de la lectura y escritura y su enseñanza. Estrategias didácticas y recursos para desarrollar el interés del alumno en esta etapa.
43. La educación literaria en niños de cero a seis años. Conocimiento y utilización de diferentes tipos de textos. La literatura infantil. Propuestas didácticas para fomentar el interés y disfrute por la literatura. La tradición oral y el folklore. La biblioteca como recurso informativo, de entretenimiento y disfrute.
44. El cuento: su valor educativo. Criterios para seleccionar, utilizar y narrar cuentos orales o escritos. Técnicas de animación de la lectura y actividades a partir del cuento. La biblioteca de aula.
45. El conocimiento de las lenguas extranjeras como instrumento de comunicación. Estrategias metodológicas. Uso de estructuras repetitivas, fórmulas ritualizadas, expresiones comunes, rutinas de aula, canciones, rimas y otros textos para el aprendizaje fonético, léxico y cultural.
46. Funciones del juego y de la creatividad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Definición y tipología de juegos para el aprendizaje y el perfeccionamiento lingüístico.
47. El papel de las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación infantil. El lenguaje audiovisual y sus implicaciones educativas. Criterios de selección y utilización de materiales multimedia en la Educación infantil.

48. Evolución de la expresión plástica en los niños y niñas. Elementos básicos del lenguaje plástico. Modelos y estereotipos.
49. Las producciones culturales plásticas como objeto de aprendizaje y como recurso didáctico. Objetivos, contenidos, materiales, actividades y estrategias metodológicas de la expresión plástica.
50. El desarrollo musical entre los cero y los seis años La educación musical en Educación infantil. El descubrimiento del sonido y del silencio. La audición musical. La melodía en la educación musical. La educación musical a través del ritmo. La canción. La música como expresión cultural de los pueblos: el folclore popular.
51. El aprendizaje musical en la Educación Infantil y su contribución al desarrollo de otras habilidades. Ejes del aprendizaje musical: la escucha, la interpretación vocal e instrumental, el cuerpo y el movimiento como medios de expresión musical, la creación musical. Actividades, recursos y estrategias metodológicas.
52. La expresión corporal. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas.
53. La atención a la diversidad del alumnado en la Educación infantil. Principios y estrategias de intervención. Medidas organizativas, curriculares y didácticas.
54. Identificación de dificultades de aprendizaje. Intervención educativa: estrategias metodológicas, colaboración con la familia y con otros profesionales implicados.
55. Identificación de dificultades de atención. Intervención educativa: estrategias metodológicas, colaboración con la familia y con otros profesionales implicados.
56. El centro ordinario y la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado. El proyecto educativo y la concreción del currículo y las programaciones en relación con este alumnado.
57. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Medidas educativas específicas. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Metodología, y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.
58. La evaluación en la etapa de Educación infantil. Función, características y fases de la evaluación. Evaluación del proceso de aprendizaje. Criterios de evaluación. Estrategias, técnicas e instrumentos. Los informes de evaluación. La comunicación y coordinación con la familia.
59. La observación sistemática como instrumento de reflexión sobre la práctica educativa en Educación infantil. Técnicas de observación y registro. Análisis de campo. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Análisis de datos e informe de conclusiones.
60. Evaluación de la práctica docente. Finalidad. Aspectos a evaluar. Técnicas e instrumentos de recogida de la información. Análisis de los datos obtenidos. Propuestas de innovación y mejora

Especialidad: EDUCACIÓN PRIMARIA.

1. El sistema educativo en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: Características, estructura y organización. La Educación primaria: objetivos, organización, principios pedagógicos y evaluación.
2. Análisis de los elementos del currículo en la Educación primaria. Las competencias básicas. La contribución de las áreas a su desarrollo. Criterios para reflejarlas en el proyecto educativo de centro y en la concreción del currículo. Metodología y evaluación.
3. Organización de los centros de Educación infantil y primaria. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. El proyecto educativo de centro. La programación general anual. Participación de la comunidad educativa.
4. La concreción de los currículos en el marco del proyecto educativo del centro. Programación docente para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado: principios pedagógicos que deben tenerse en cuenta, estrategias para su elaboración en el ciclo, curso y aula. Coordinación docente.
5. El plan de convivencia del centro. Medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos. La mediación escolar.
6. Características básicas del desarrollo psicoevolutivo de los seis a los doce años. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el desarrollo del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje.
7. La tutoría en la Educación primaria. Apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje. Colaboración con las familias. Funciones del tutor en relación con el equipo docente y otros profesionales. El plan de acción tutorial. Propuestas de acción tutorial.
8. La atención a la diversidad del alumnado. Principios y estrategias. Medidas organizativas, curriculares y didácticas. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Medidas educativas específicas.
9. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado de Educación primaria. Características, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Promoción y planes específicos de refuerzo. Informes de evaluación.
10. Evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente: Adecuación de la programación a las características y necesidades de los niños y niñas, medidas de atención individualizada, estrategias de enseñanza-aprendizaje, procedimientos de evaluación del alumnado, organización y clima del aula,

aprovechamiento de los recursos, mecanismos de relación con las familias y coordinación entre los profesionales implicados.

11. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Características generales de los tipos y grados de discapacidad. Características de los trastornos graves de conducta.

12. El centro ordinario y la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado. El proyecto educativo, la concreción del currículo y las programaciones en relación con este alumnado.

13. Las adaptaciones curriculares: criterios de elaboración. Selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Metodología, y recursos materiales y personales en el aula y en el centro.

14. El alumnado con altas capacidades intelectuales. Identificación de las necesidades educativas de este alumnado. Organización de la respuesta educativa. Recursos materiales y personales para la atención a este alumnado.

15. Las dificultades de aprendizaje. Las dificultades de atención. Su identificación. Intervención educativa: estrategias metodológicas, coordinación con la familia y con otros profesionales implicados.

16. Las tecnologías de la información y la comunicación. Intervención educativa para su uso y aplicación en las diferentes áreas de conocimiento.

17. La investigación educativa. Metodologías y técnicas básicas de investigación educativa. Diseño de proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación. La aplicación de experiencias innovadoras en educación primaria.

18. La salud y la calidad de vida. Hábitos y estilos de vida saludable. El cuidado del cuerpo. Autonomía y autoestima. La prevención de riesgos en la Educación primaria. La prevención de riesgos laborales en la práctica docente.

19. El área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

20. Construcción de la noción de tiempo histórico en la Educación primaria. Ámbitos de estudio de procesos y hechos históricos. El aprendizaje de las grandes etapas históricas de la humanidad. Utilización de documentos: orales, escritos y restos materiales. Intervención educativa.

21. El entorno y su conservación. Relaciones entre los elementos de los ecosistemas, factores de deterioro y regeneración. Capacidad de los seres humanos para actuar sobre la naturaleza. Intervención educativa.

22. El aprendizaje de los fenómenos físicos y los cambios químicos. Planificación y realización de experiencias para el estudio de propiedades, características y comportamiento de la materia y la energía. Estrategias de intervención educativa.

23. Los objetos, las máquinas y las tecnologías. Las aplicaciones de los objetos y las máquinas. Las tecnologías de la información y la comunicación. Estrategias de intervención educativa.

24. Los seres vivos y su diversidad. Los animales vertebrados e invertebrados. Aves, mamíferos, reptiles. Peces y anfibios. Características básicas, reconocimiento y clasificación. Identificación, observación y registro de procesos asociados a la vida de los animales. Estrategias de intervención educativa.

25. Los seres vivos y su diversidad. Las plantas. Hierbas, arbustos y árboles. Características básicas, reconocimiento y clasificación. Identificación, observación y registro de procesos asociados a la vida de las plantas. Estrategias de intervención educativa.

26. Los seres vivos y su diversidad. Aproximación a otras formas de vida: bacterias, virus, algas y hongos. Identificación, observación y registro de procesos asociados a la vida de estos seres vivos. Estrategias de intervención educativa.

27. Las personas, las culturas y la organización social. La población en España y en la Unión Europea. Las instituciones de gobierno autonómicas y estatales. La organización territorial y política de la Unión Europea. Estrategias de intervención educativa.

28. La salud y el desarrollo personal. El funcionamiento del cuerpo humano. Anatomía y fisiología. Aparatos y sistemas. La identidad personal. Conocimiento personal y autoestima. Estrategias de intervención educativa.

29. El área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

30. El área de Educación artística en la Educación primaria como área integrada: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos, y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.

31. Los diferentes lenguajes y técnicas artísticas. Intervención educativa en la elaboración de composiciones plásticas e imágenes: planificación, diseño y organización del proceso; selección y utilización de materiales y técnicas.

32. El "Marco común europeo de referencia para las lenguas". Las competencias comunicativas de la lengua: lingüística, sociolingüística y pragmática. Los estudios de evaluación europeos de la competencia lingüística.

33. El área de Lengua castellana y literatura en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Desarrollo de la competencia comunicativa en otras áreas del currículo.
34. Proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en la Educación primaria: comprensión y expresión oral, elementos no lingüísticos que acompañan a la comunicación oral. Identificación de las alteraciones del lenguaje más frecuentes en esta etapa. Estrategias de intervención educativa.
35. La intervención educativa en la reflexión sistemática sobre el lenguaje en la Educación primaria en relación con las condiciones de uso: el contexto comunicativo, los ámbitos de uso y el texto. La adquisición de la lectura y la escritura.
36. Desarrollo y características del proceso lector en la Educación primaria. Técnicas y estrategias de comprensión lectora en diferentes situaciones de comunicación y con diferentes tipos de textos. El tratamiento de la lectura desde las diferentes áreas.
37. Desarrollo de la expresión escrita en la Educación primaria. Métodos y estrategias de aprendizaje. Composición de diferentes textos escritos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación. Estrategias de intervención educativa.
38. Enseñar a hablar y a conversar. La complejidad de la comprensión del sentido global en la interacción oral: de la audición a la escucha activa y selectiva. De la reproducción imitativa a la producción autónoma. Estrategias metodológicas para favorecer la producción oral.
39. La competencia gramatical. El papel de la gramática en la Educación primaria: gramática implícita o gramática explícita. Enseñar la gramática: técnicas y estrategias para su aprendizaje.
40. La competencia ortográfica. Los códigos ortográficos de la lengua española. Propuestas para la didáctica del código escrito. Aplicaciones de la ortografía en las producciones escritas. .
41. La competencia léxica. Factores que determinan el aprendizaje del léxico y criterios de selección. Enseñar el léxico: Actividades, estrategias y recursos para el desarrollo de la competencia léxica.
42. La educación literaria en el contexto escolar. Manifestaciones literarias más importantes aplicadas a la Educación primaria. Técnicas y estrategias de utilización de la literatura infantil y juvenil. La biblioteca escolar y la biblioteca de aula como recursos didácticos en la educación literaria.
43. Técnicas de animación y expresión como recurso para el aprendizaje de la lengua. La dramatización de situaciones de la vida cotidiana y la representación de cuentos, personajes y comics. El trabajo en grupo para estas actividades. Intervención educativa.
44. Teorías sobre la lengua y su aprendizaje y la evolución de la didáctica de lenguas. Los enfoques actuales. Aprender lengua cuando se aprenden contenidos de otras áreas. Bases para la integración de los contenidos. Organización de los aprendizajes, propuestas metodológicas, materiales y recursos didácticos.
45. El plan de fomento de lectura en el proyecto educativo del centro. La biblioteca escolar al servicio del fomento de la lectura, de la formación de los alumnos en el uso de fuentes de información y al fomento del trabajo interdisciplinar. La biblioteca escolar como un espacio de encuentro del saber y como centro de recursos.
46. El área de Matemáticas en la Educación primaria: enfoque, características y propuestas de intervención educativa. Contribución al desarrollo de las competencias básicas. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación: aspectos más relevantes. Relación con otras áreas del currículo.
47. El concepto de número. Números naturales y fraccionarios. Múltiplos y divisores. Utilización en contextos reales. Recursos didácticos e intervención educativa.
48. Los números fraccionarios y decimales. Uso de los números decimales en la vida cotidiana. La ordenación de números enteros, decimales y de fracciones por comparación y representación gráfica. Porcentajes. Recursos didácticos e intervención educativa.
49. Las operaciones. La utilización de operaciones de suma, resta, multiplicación y división con distintos tipos de números, en situaciones cotidianas y en contextos de resolución de problemas. Estrategias de cálculo. Recursos didácticos e intervención educativa.
50. La resolución de problemas. Diferentes clases y métodos de resolución. Utilización de la calculadora en la resolución de problemas. La formulación de razonamientos y argumentación. El trabajo en equipo en la resolución de problemas. Intervención educativa.
51. La medida: estimación y cálculo de magnitudes. Longitud, peso, masa, capacidad y superficie. Unidades e instrumentos de medida. La estimación. Recursos didácticos e intervención educativa.
52. La medida del tiempo. Las unidades de medida del tiempo y sus relaciones. Equivalencias y transformaciones. Recursos didácticos e intervención educativa.
53. Los ángulos. La medida de ángulos y el uso de instrumentos convencionales para medir ángulos. Recursos didácticos e intervención educativa.
54. La situación en el plano y en el espacio, distancias, ángulos y giros. Recursos didácticos e intervención educativa.
55. La representación del espacio, escalas y gráficas. Sistema de coordenadas cartesianas. Recursos didácticos e intervención educativa.
56. Las formas planas y espaciales. La formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición. Descripción y representación de formas geométricas. Recursos didácticos e intervención educativa.

57. Las regularidades y las simetrías. La simetría en figuras y objetos. La semejanza: ampliaciones y reducciones. Recursos didácticos e intervención educativa.
58. Recogida, organización y representación de la información. Tablas de datos. Tipos de gráficos. Aplicaciones en las distintas áreas y en la interpretación de datos. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el tratamiento de datos.
59. La media aritmética, la moda y el rango. Aplicación a situaciones del entorno. Recursos didácticos e intervención educativa.
60. El azar y la probabilidad. Carácter aleatorio de algunas experiencias. Recursos didácticos e intervención educativa